



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΚΑΤΣΕΛΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2017

Υπεύθυνη δήλωση

Η Ελένη Καρκατσέλιου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Ελένη Καρκατσέλιου

Περίληψη

Η έννοια της σχολικής αυτονομίας κατέχει κεντρικό ρόλο στον εκπαιδευτικό λόγο και στην πρακτική τόσο των διάφορων κυβερνήσεων όσο και των εκπαιδευτικών φορέων που χαράσσουν πολιτικές με βασική επιδίωξη την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια προσέγγισης των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, υποστηρίζεται ότι βασικό στοιχείο αποτελεί η ποιότητα της διδασκαλίας, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό πρωταγωνιστή. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που επιβάλλουν οι παγκόσμιες αλλαγές, επιφέροντας παράλληλα αύξηση των υποχρεώσεων τους. Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε διάφορα πεδία του εκπαιδευτικού τους έργου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα πραγματικά και επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου· στον παιδαγωγικό και τον διοικητικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, αναζητά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαγγελματική αυτονομία και εάν επιθυμούν περισσότερη τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον διοικητικό τομέα. Επίσης, εξετάζει κατά πόσο τα πραγματικά και επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται μεταξύ τους στους δύο τομείς και, τέλος, κατά πόσο αυτά εξαρτώνται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση καθώς εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τις ανάγκες της. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε μία διατμηματική μελέτη επισκόπησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Λάρισας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία. Εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο κατασκευάστηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τα ατομικά τους στοιχεία, ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβανόταν η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, χωρισμένη σε τέσσερις υποκλίμακες προσδιορισμού της· πραγματική παιδαγωγική αυτονομία, επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία, πραγματική διοικητική αυτονομία και επιθυμητή διοικητική αυτονομία. Το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας στον παιδαγωγικό τομέα και χαμηλά στον διοικητικό. Σε επίπεδο επιθυμίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον διοικητικό τομέα. Φάνηκε, επιπλέον, ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Παρατηρήθηκε ότι η πραγματική επαγγελματική αυτονομία υπολείπεται κατά μέση τιμή της επιθυμητής. Τέλος, εντοπίστηκαν διαφορές τόσο στην πραγματική όσο και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία αναφορικά με το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, τις πρόσθετες σπουδές και το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, οι συστηματικές έρευνες που ασχολούνται με την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου, ειδικά σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ελάχιστες. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια παρέχει χρήσιμα στοιχεία σχετικά με τα επίπεδα πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον παιδαγωγικό και τον διοικητικό τομέα. Αναδεικνύει, ακόμα, την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επίπεδα αυτονομίας, παιδαγωγικός τομέας, διοικητικός τομέας

Abstract

The concept of school autonomy has a central role in the educational speech and practice of both governments and educational institutions that make policies, with the basic aim of upgrading the quality of education. In the attempt to approach the elements that compose the quality of education, it is argued that the quality of teaching is a key element, making the teacher the leading actor. Teachers must respond to the new demands imposed by global changes, while increasing their obligations. In recent years, research interest has focused on levels of professional autonomy of teachers in various fields of their educational work.

The purpose of this research is to investigate the actual and desired levels of professional autonomy of primary school teachers in specific fields of their educational work; the pedagogical and administrative field. In particular, it explores whether teachers have professional autonomy and whether they want more in the pedagogical and administrative field. It also examines whether the actual and desired levels of professional autonomy of teachers are differentiated between them in the two fields and, finally, whether they depend on demographic characteristics.

In order to collect and analyze the data of research, the quantitative approach has been used to serve research's needs more effectively. Specifically, a cross-sectional survey was conducted. The sample consisted of 151 teachers who work in public primary schools in the prefecture of Larissa. The sample was selected by convenient sampling. The research tool was a self-report questionnaire with closed-ended questions, which was built by the researcher herself. In the first part, the participants recorded their personal data, while the second part included the teacher's measure of professional autonomy, divided into four sub-scales; actual pedagogical autonomy, desired pedagogical autonomy, actual administrative autonomy and desired administrative autonomy. The statistical analysis program SPSS was used for statistical analysis of the data.

According to the results of the research, teachers have high levels of autonomy in the pedagogical field and low in the administrative field. In desire level, teachers said that they want to have high levels of professional autonomy in both pedagogical and administrative field. It also appeared that there is a differentiation between the actual and desired professional autonomy of teachers in both fields of their educational work. It has been observed that actual professional autonomy is below the average of the desired. Finally,

differences were found both at actual and desired professional autonomy in reference of gender, professional experience, additional studies and size of the school.

In the Greek educational area, systematic researches that deal with the professional autonomy of teachers in various fields of their educational work, especially at primary level, are minimal. This research provides useful information about the levels of actual and desired professional autonomy of Greek primary school teachers in the pedagogical and administrative field. It also highlights the teachers' desire to gain higher levels of professional autonomy in order to meet the requirements of a more autonomous education system.

Keywords: teachers in primary education, levels of autonomy, pedagogical field, administrative field

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την βοήθεια και συμπαράσταση ορισμένων ανθρώπων τους οποίους και αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα για την πολύτιμη καθοδήγηση και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία της εργασίας. Τέλος, θα ήταν μεγάλη παράληψη να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη την περίοδο των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Πίνακας ακρωνυμίων

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Ο.Τ.Α.: Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

PISA: Programme for International Student Assessment

Σ.Ε.Κ.: Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σ.Ε.Π.: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

SPSS: Superior Performance Software System

Πίνακας συντομογραφιών

βλ.: βλέπε

επιμ.: επιμέλεια

eds.: editors

κ.ά.: και άλλα

κλπ.: και λοιπά

μτφρ.: μετάφραση

όπ. αναφ.: όπως αναφέρεται

ό.π.: όπως παραπάνω

π.χ.: παραδείγματος χάριν/-η

pp.: page(s)

σελ.: σελίδα(-ες)

τομ.: τόμος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	2
Abstract	4
Ευχαριστίες	6
Πίνακας ακρωνύμιων	7
Πίνακας συντομογραφιών	7
Εισαγωγή	10
1^ο Κεφάλαιο: Σχολική αυτονομία	14
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	14
1.2 Πτυχές και επίπεδα σχολικής αυτονομίας	16
1.3 Αίτια σχολικής αυτονομίας	18
1.4 Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας	20
1.4.1 Θετικές	20
1.4.2 Αρνητικές	22
2^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικού	25
2.1 Οριοθέτηση επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικού	25
2.2 Τομείς εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικού	28
2.3 Η σημασία της επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικού	30
2.3.1 Αυτονομία και επαγγελματική ικανοποίηση	30
2.3.2 Αυτονομία, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση	31
2.3.3 Αυτονομία και ενδυνάμωση	32
2.3.4 Αυτονομία και επαγγελματισμός	33
3^ο Κεφάλαιο: Αποκέντρωση και επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών	35
3.1 Διεθνείς αποκεντρωτικές πολιτικές	35
3.2 Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	39
3.3 Η νομοθετική πορεία προς την αυτονομία	41
3.4 Ερευνητικά δεδομένα για την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών	46

3.4.1 Διεθνής χώρος	46
3.4.2. Ελλάδα	48
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	51
4.1 Σημαντικότητα θέματος	51
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	51
4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση	52
4.4 Δείγμα	53
4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	53
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	56
4.7 Ανάλυση δεδομένων	57
4.8 Μεθοδολογικοί περιορισμοί	57
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	59
5.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων	59
5.1.1 Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών	59
5.1.2 Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών	64
5.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων	65
5.2.1 Διαφοροποίηση πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας	65
5.2.2 Διαφοροποιήσεις επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών	66
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	80
Βιβλιογραφία	85
Παραρτήματα	93

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες γίνεται ιδιαίτερη συζήτηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης, την αποτελεσματικότητά τους και την εξοικονόμηση δημόσιων πόρων (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 121). Η αποκέντρωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική αυτονομία αποτελούν καίρια ζητήματα στις ημερήσιες πολιτικές διατάξεις αρκετών ευρωπαϊκών κρατών με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Βασικό βήμα για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου εκλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, η διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, θέτοντας τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της όλης συζήτησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 3). Οι αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο επιβάλλουν νέες απαιτήσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν (Day, 2003: 419). Οι διευρυμένες ευθύνες και η πιθανή συμμετοχή τους σε διαδικασίες σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να ενισχύσουν την επαγγελματική τους αυτονομία και να προωθήσουν την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Ευρυδίκη, 2008: 3). Η «τάση» περί ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως μία από τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και αποτελεί ιδιαίτερο πεδίο έρευνας.

Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ως μία σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει παράγοντες, όπως το στρες, τη συναισθηματική εξάντληση, τον επαγγελματισμό, την ικανοποίηση από την εργασία και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2001; Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 79). Έρευνες επικεντρώνονται, ακόμα, στον εντοπισμό των «περιοχών» όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να ενεργούν σχετικά αυτόνομα σε θέματα διδασκαλίας. Ο τομέας της διδασκαλίας καλύπτει αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθόδους αξιολόγησης, την επιλογή των σχολικών βιβλίων και την ομαδοποίηση των μαθητών για λόγους που αφορούν στη διδασκαλία. Από την άλλη, δε συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με την επιλογή και την απόλυση εκπαιδευτικών, τον καθορισμό των καθηκόντων και ευθυνών και την επιλογή του διευθυντή (τομέας διαχείρισης ανθρώπινων πόρων) (Ευρυδίκη, 2013: 103).

Σε έρευνα σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ο Anderson (1987:

359), κατέληξε ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών περιορίζεται στις δραστηριότητες τους στην τάξη· όσο οι εκπαιδευτικοί κινούνται έξω από αυτή η αυτονομία τους μειώνεται. Οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. θεωρούν ότι έχουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας σε θέματα διαχείρισης τάξης και χαμηλά σε θέματα διαχείρισης οικονομικών πόρων και επαγγελματικής ανάπτυξης (Strong & Yoshida, 2014: 132). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε διάφορες περιοχές (Einolf, 2002; Garvin, 2007; Rudolph, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2), αλλά δε φαίνονται ικανοποιημένοι από αυτά (Blasé & Kirby, 2009; LaCoe, 2006; Rudolph, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι ιεραρχικά δομημένο και παρουσιάζεται σχηματικά ως μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, ενώ στη βάση βρίσκεται το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας. Οι διοικητικές αρμοδιότητες βαραίνουν κυρίως την κορυφή της πυραμίδας και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, η οποία έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και μηδαμινή εξουσία και δυνατότητα παρέμβασης σε τομείς της σχολικής ζωής (Τζέλλος, 2008: 34). Η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις για όλα σχεδόν τα προαναφερθέντα θέματα, τα οποία αφορούν τη διδασκαλία (Ευρυδίκη, 2013: 103). Πιο συγκριμένα, σχετικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές αρχές είναι εκείνες που αποφασίζουν για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν. Τα εκπαιδευτικά συγγράμματα, επίσης, εκδίδονται από το κράτος χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα χρησιμοποίησης εναλλακτικών εγχειριδίων. Υπάρχουν, ωστόσο, περιθώρια αυτονομίας ως προς την ομαδοποίηση των μαθητών στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης. Αντίθετα, ο καθορισμός κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών χαρακτηρίζεται από απουσία αυτονομίας. Στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων η εικόνα παραμένει ίδια, με τις εκπαιδευτικές αρχές να αποφασίζουν για την επιλογή και απόλυση εκπαιδευτικών, τον καθορισμό των καθηκόντων και ευθυνών και την επιλογή του διευθυντή (Ευρυδίκη, 2013: 104).

Ειδικότερα, πρόσφατη έρευνα στο νομό Αχαΐας κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, τόσο στη διδασκαλία όσο και ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (Καρακώστα, 2013: 88-89). Έρευνα στον νομό Μαγνησίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης, ενώ περιορισμένα επίπεδα σε θέματα λειτουργίας σχολείου. Αναφορικά με την επιθυμητή

επαγγελματική αυτονομία, δήλωσαν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης ενώ μέτρια επίπεδα σε θέματα λειτουργίας του σχολείου (Κόρκου, 2015: 41-42). Επίσης, φάνηκε ότι υφίσταται διαφοροποίηση της πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στους διαφορετικούς τομείς του εκπαιδευτικού έργου (Κόρκου, 2015: 43-44).

Στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, αφού για τις περισσότερες δυτικές χώρες η αυτονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια πραγματικότητα. Στη χώρα μας, όμως, δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς, ειδικά σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Η αύξηση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, συνεπάγεται και γενικότερη αλλαγή που επιφέρει αύξηση των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων τους (Bracci, 2009: 303). Συνεπώς, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο αυτόνομου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ή είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη κατάσταση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, λοιπόν, η διερεύνηση των πραγματικών και επιθυμητών επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους θα διερευνηθεί ο βαθμός πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι ο παιδαγωγικός τομέας και ο διοικητικός. Επίσης, επιδιώκεται να μελετηθεί η σχέση τόσο των πραγματικών όσο και των επιθυμητών επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Όσο αφορά τη δομή της εργασίας, αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος της σχολικής αυτονομίας. Πιο αναλυτικά, αποσαφηνίζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας και περιγράφονται σύντομα τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα ρύθμισης. Αναλύονται οι πτυχές και τα επίπεδα σχολικής αυτονομίας, παρατίθενται τα αίτια εφαρμογής της, ενώ στη συνέχεια, εξετάζονται τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές επιπτώσεις της.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Ορίζονται οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει κάποιο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας και γίνεται προσέγγιση της αποτίμησης της σημασίας της αυτονομίας αυτής μέσα από τη συσχέτισή της με διάφορους παράγοντες που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή της ελληνικής πραγματικότητας. Αρχικά, γίνεται μια σύντομη αναφορά στην εφαρμογή αποκεντρωτικών πολιτικών σε άλλα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, περιγράφεται η δομή και ο τρόπος οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η νομοθετική πορεία προς την αυτονομία. Αναφέρονται, τέλος, τα επίπεδα σχολικής αυτονομίας, ειδικότερα σε επίπεδο επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο.

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού κομματιού ακολουθεί το εμπειρικό κομμάτι της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας επικεντρώνεται στην έρευνα που διεξήχθη. Παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, η διαδικασία επιλογής του δείγματος και τα χαρακτηριστικά του, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσής τους. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο σχολιάζονται κριτικά και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών που παρουσιάστηκαν στα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της εργασίας.

1^ο Κεφάλαιο: Σχολική αυτονομία

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με τον όρο αποκέντρωση εννοούμε «τη μεταφορά εξουσιών/αρμοδιοτήτων από τους κεντρικούς μηχανισμούς σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο. Η άσκηση των εξουσιών από τα περιφερειακά/τοπικά όργανα και τις υπηρεσίες γίνεται χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών» (Ανδρέου, 1999: 170). Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση αφορά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρηματοδότηση και διαμόρφωση του προϋπολογισμού του σχολείου, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού μιας χώρας, έχοντας ως απώτερο στόχο την αποσυμφόρηση των κεντρικών υπηρεσιών με την ανάθεση ορισμένων αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005: 29).

Στη βιβλιογραφία έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την εννοιολογική περιχαράκωση του όρου «αυτονομία», ωστόσο δεν είναι πάντα εύκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός. Η λέξη «αυτονομία» προέρχεται ετυμολογικά από τα αρχαία ελληνικά και είναι σύνθετη από τις λέξεις «αυτός» και «νόμος». Αναφερόταν στις αρχαιοελληνικές πόλεις - κράτη, όπου αυτόνομη ήταν η πόλη που θέσπιζε τους νόμους της, χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1998), αυτονομία είναι «το καθεστώς ελεύθερης αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο καθορισμός και η διασφάλιση των θεσμών και της λειτουργίας τους γίνεται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας». Με άλλα λόγια, με τον όρο αυτονομία νοείται «το δικαίωμα μιας πολιτικής ή κοινωνικής ομάδας να καθορίζει μόνη της τους νόμους λειτουργίας της και τη δραστηριότητά της χωρίς καμιά αποφασιστική ή συμπληρωματική επέμβαση» (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 2009: 239).

Η σχολική αυτονομία ορίζεται ως «η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να ασκεί κριτική στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική που είναι διαμορφωμένη από την κεντρική εξουσία, κυρίως δε, να διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» (Μαυρογιώργος, 1999: 117). Αφορά την ελευθερία του εκάστοτε σχολείου να αυτοδιαχειρίζεται ζητήματα, όπως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι εκπαιδευτικοί στόχοι, επιτρέποντας την ανάπτυξη εργαλείων και διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με τη δική του φιλοσοφία και κουλτούρα (Agasisti et al., 2013: 292). Σε γενικές γραμμές η σχολική αυτονομία θεωρείται η ανάπτυξη φυσιογνωμίας κάθε σχολικής μονάδας - προφίλ σχολείου - και η ανάληψη εκ

μέρους της των διαδικασιών του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου.

Η σχολική αυτονομία, ωστόσο, δε συνεπάγεται την απουσία δημόσιου ελέγχου ή την παραίτηση της Πολιτείας από τις υποχρεώσεις της (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 70). Το κράτος κατέχει πάντα στρατηγικής σημασίας θέση, καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίσει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα, είτε συγκεντρωτικής - ιεραρχικής δομής, είτε αποκεντρωτικά. Η επιλογή του εκπαιδευτικού μοντέλου ρύθμισης ανήκει στο κράτος. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012: 28-29), τα μοντέλα ρύθμισης διακρίνονται στα παρακάτω:

- ο *Συγκεντρωτικό – γραφειοκρατικό – ιεραρχικό μοντέλο*, όπου το κράτος διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτελούν εντολές (μεταβίβαση - εκτέλεση) και οι γονείς/μαθητές υποβαθμίζονται σε παθητικούς καταναλωτές της δημόσιας υπηρεσίας.
- ο *Διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο μοντέλο*, που αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο της πορείας από τη συγκέντρωση προς την αποκέντρωση. Το κράτος διατηρεί κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της ρύθμισης αλλά παραχωρεί εξουσία στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μοντέλο, η λήψη σημαντικών αποφάσεων για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται από το κέντρο, αλλά η εκτέλεσή τους ανατίθεται σε περιφερειακά όργανα διορισμένα από το κράτος (Περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης, Προϊστάμενος διεύθυνσης, κ.ά.). Στο δεύτερο, τόσο η λήψη αποφάσεων για την χάραξη πολιτικής πάνω σε συγκεκριμένα θέματα με τοπικό ή ειδικό χαρακτήρα, όσο και η εφαρμογή τους αφήνονται σε αυτοδιοικούμενους οργανισμούς με δικά τους όργανα, υπό την εποπτεία του κράτους (ΟΤΑ, Πανεπιστήμια) (Κατσαρός, 2008α: 67).
- ο *Αποκεντρωτικό μοντέλο*, όπου υφίσταται μεταφορά και απόδοση όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία. Το κράτος διαδραματίζει ρόλο συντονιστικό, ενώ οι γονείς και η κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα παραχωρείται αυτοτέλεια στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Στην πράξη, κανένα από τα συστήματα δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατά τρόπο απόλυτο και συνεπώς, όπου επικρατεί ένα σύστημα συνήθως εμφανίζονται δευτερευόντως στοιχεία εφαρμογής του αντιθέτου (Παπαχατζής, 1991, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008β: 89).

1.2 Πτυχές και επίπεδα σχολικής αυτονομίας

Σύμφωνα με τον Ζμα (2015α: 2-6), η αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερις πτυχές. Έχουμε, αρχικά, την παιδαγωγική αυτονομία, που αφορά τη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων, τη διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος, τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, τη χρήση «πολλαπλού βιβλίου» και την επιλογή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Η δεύτερη πτυχή της σχολικής αυτονομίας είναι η διοικητική αυτονομία, η οποία σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων «εσωτερικής πολιτικής» και τη δημοκρατική λειτουργία συλλογικών οργάνων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει ηγετική θέση και οι γονείς εμπλέκονται άμεσα στους διάφορους τομείς της σχολικής ζωής. Η οικονομική αυτονομία αποτελεί την τρίτη πτυχή της σχολικής αυτονομίας. Αναφέρεται στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και την εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών. Η σχολική μονάδα συνεργάζεται με ιδιωτικές επιχειρήσεις και άλλους φορείς. Τέλος, ως τέταρτη πτυχή θεωρείται η αυτονομία της «διασφάλισης ποιότητας», που έχει σχέση με την επιλογή μαθητικού πληθυσμού καθώς και την επιλογή του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Το σχολείο διαθέτει και εφαρμόζει τους δικούς της μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ υπάρχουν και εξωτερικοί δείκτες ελέγχου.

Μία άλλη διάκριση της αυτονομίας είναι αυτή σε διδακτική, παιδαγωγική, οργανωτική και διοικητική (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 70). Η διδακτική αυτονομία αφορά την ελευθερία στη διδασκαλία, στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών, σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών μεθόδων. Ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται για τον απώτερο σκοπό του αναλυτικού προγράμματος, καθορίζει τους στόχους του μαθήματος που πρόκειται να διδάξει, αναζητά τους τρόπους για να τους πετύχει και επιλέγει τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, η οποία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Από την άλλη, η παιδαγωγική αυτονομία σχετίζεται με τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενσωμάτωση των μαθητών. Η εκπαιδευτική κοινότητα αξιοποιεί την προϋπάρχουσα παιδαγωγική εμπειρία, θέτει παιδαγωγικούς στόχους, στηρίζει νέες παιδαγωγικές πρακτικές και προγραμματίζει νέες δράσεις. Η παιδαγωγική αυτονομία δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό, αλλά και τον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ως απλό μέλος της ομάδας και δεν ασκεί καμία εξουσία στους μαθητές. Οι μαθητές καλούνται να καλλιεργήσουν τρόπους, μεθόδους και κίνητρα για αυτομόρφωση και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας διαδικασίας αλληλομόρφωσης (Παπακωνσταντίνου, 1992: 131). Η οργανωτική αυτονομία έχει σχέση με την επιλογή προσωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση τάξεων και σχολικής ζωής και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Τέλος, η διοικητική αυτονομία αφορά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας. Αντανακλά τις ιδιαιτερότητές της, προβάλλοντας κίνητρα και θέτοντας ως στόχο, τόσο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της ίδιας της σχολικής μονάδας, όσο και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του και συγκεκριμένα από τα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας (Κουτούζης, 1999: 36).

Το δίκτυο Ευρυδίκη (2008: 17) κάνει λόγο για τέσσερα κύρια επίπεδα της σχολικής αυτονομίας: την πλήρη αυτονομία, την περιορισμένη αυτονομία, την έλλειψη αυτονομίας και την διακριτική εξουσιοδότηση. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος πλήρης αυτονομία χρησιμοποιείται όταν το σχολείο λαμβάνει όλες τις σχετικές αποφάσεις χωρίς εξωτερική παρέμβαση, αλλά υπόκειται στους περιορισμούς που προβλέπουν οι εθνικοί νόμοι ή σε ένα καθορισμένο γενικό πλαίσιο για την εκπαίδευση. Επίσης, πλήρης αυτονομία υπάρχει στην περίπτωση που το σχολείο λαμβάνει αποφάσεις κατόπιν διαβουλεύσεων με την εκπαιδευτική αρχή σε τοπικό, περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο. Η αρχή δύναται να προβεί σε γνωμοδότηση ή συστάσεις οι οποίες, ωστόσο, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για το σχολείο.

Περιορισμένη αυτονομία υπάρχει στην περίπτωση που το σχολείο λαμβάνει τις αρχικές αποφάσεις με ή χωρίς τη συμβολή της ανώτατης αρχής, ωστόσο οι προτάσεις του πρέπει να υποβάλλονται στην ανώτατη αρχή για έγκριση. Το σχολείο, ακόμα, έχοντας περιορισμένη αυτονομία, λαμβάνει αποφάσεις βάσει ενός συνόλου επιλογών που προκαθορίζει η ανώτατη αρχή. Σε περίπτωση που ένα σύνολο επιλογών είναι στη διάθεση του σχολείου αλλά αυτό έχει την ευχέρεια να κάνει άλλες επιλογές, τότε δεν δεσμεύεται από τις προτεινόμενες επιλογές και επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτό το σχολείο χαίρει πλήρους αυτονομίας. Αντίθετα, ένα σχολείο χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτονομίας όταν δεν έχει καμία εξουσία λήψης αποφάσεων σε κανένα συγκεκριμένο τομέα. Οι αποφάσεις λαμβάνονται εξ ολοκλήρου από την εκπαιδευτική αρχή, μολονότι η συνδρομή του σχολείου μπορεί να ζητηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας.

Στο τέταρτο επίπεδο αυτονομίας, τέλος, γίνεται αρκετές φορές μεταβίβαση των εξουσιών από παροχείς της εκπαίδευσης και/ή τις τοπικές αρχές στο σχολείο, προκειμένου το τελευταίο να λαμβάνει αποφάσεις σε ορισμένους τομείς. Όπου συμβαίνει αυτό, μπορεί να παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των σχολείων στην επικράτεια της χώρας όσο αφορά το επίπεδο και τους τομείς των ευθυνών που ανατίθενται. Αυτή η τελευταία δυνατότητα έχει ελάχιστες επιπτώσεις σε θέματα διδασκαλίας, αλλά λαμβάνει μεγαλύτερη σημασία όταν εξετάζονται άλλοι τομείς της σχολικής δραστηριότητας.

1.3 Αίτια σχολικής αυτονομίας

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών έχουν ως στόχο την αναδόμηση και ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, του νεοφιλελευθερισμού και του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Η οργάνωση της εκπαίδευσης σε νέες βάσεις κρίνεται πλέον επιτακτική ανάγκη, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται από την κοινωνικοοικονομική και πολιτική ανάπτυξη των χωρών. Με άλλα λόγια, απαιτείται μία εύκαμπτη εκπαιδευτική δομή, ικανή να ανταποκρίνεται στο δυναμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας και στις μεταβολές της με γρήγορο ρυθμό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 192). Η σχολική αυτονομία μπορεί να αποτελέσει τη λύση.

Η καθιέρωση υπερεθνικών και τοπικών δικτύων ασκεί εμφανή πίεση στο μετασχηματισμό των εθνικών κρατών (Ζμας, 2007: 14) και συνεπώς και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στη συνάντηση της Λισσαβόνας (2000) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης. Ο στόχος που τέθηκε για την Ευρώπη του 2020 δεν είναι απλώς η αντιμετώπιση της κρίσης, αλλά και των μειονεκτημάτων του αναπτυξιακού μοντέλου, καθώς και η δημιουργία των συνθηκών για μία έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Στο πλαίσιο αυτό κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση. Το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» έθεσε τέσσερις κοινούς στόχους σε επίπεδο Ε.Ε. για να αντιμετωπιστούν οι προαναφερθείσες προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης έως το 2020: α) υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας, β) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, γ) προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και δ) ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η σχολική αυτονομία παρουσιάζεται ως «ηχηρή λέξη» προς την επίτευξη των στόχων αυτών (Ζμας, 2015α: 10).

Εκτός από τις διεθνείς «τάσεις», και οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις καθιστούν αναγκαία την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για μία εκπαιδευτική διακυβέρνηση, η οποία δεν εκφράζεται μόνο από την κυβέρνηση ενός κράτους ή τις ευρύτερες πολιτικές δομές, αλλά διαμορφώνεται και ασκείται από τις δυνάμεις της αγοράς ή της κοινωνίας των πολιτών (Pierre, 2000, όπ. αναφ. στο Παπαδιαμαντάκη, 2012: 17). Η διακυβέρνηση αφορά τον τρόπο «ενεργητικής καθοδήγησης» και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των κοινωνικών αναγκών στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί (Παπαδιαμαντάκη, 2012: 15). Δίνει έμφαση

στην κοινωνία της αγοράς, στις συμπράξεις, στις «ήπιες» μορφές ελέγχου, στο διαμερισμό των ευθυνών, στην οριζόντια ή συλλογική δράση, στα δίκτυα, στις ασύμμετρες αλληλεξαρτήσεις, στη δυνατότητα αλλαγών και στην ατομικότητα (Ζμας, 2015β: 2).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης αποσυνδέεται όλο και περισσότερο από το κράτος και συνδέεται με την αγορά, καθώς μεταφέρεται από τον χώρο της πολιτικής στον χώρο της οικονομίας και από το τοπικό/εθνικό στο παγκόσμιο/υπερεθνικό επίπεδο. Η οικονομική διάσταση του διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής έχει εμπλουτιστεί με έννοιες επιχειρηματικής προέλευσης, όπως «ανταγωνιστικότητα», «απόδοση λόγου», «αποτελεσματικότητα», «έλεγχος κόστους - κέρδους», «αποδοτικότητα» και «ρυθμιστικότητα» (Ζμας, 2007: 15). Τα σχολεία καλούνται να μειώσουν τα λειτουργικά τους έξοδα, να αυξήσουν τις εκροές τους και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας. Σε ένα νεοφιλελεύθερο περιβάλλον επιδιώκεται η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών «ημιαγορών», ο περιορισμός των δημοσίων δαπανών και η ενεργή συμμετοχή των ιδιωτών στην εκπαιδευτική ζωή (Ζμας, 2015α: 8). Προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων αποτελεί η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων, χωρίς ωστόσο την απεμπλοκή του κράτους από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Παπαδιαμαντάκη, 2012: 26). Με αλλαγές στην κουλτούρα της διδασκαλίας και στην κουλτούρα των σχολείων μπορεί να αναπτυχθεί μια διαφορετική πολιτική της επιχειρηματικότητας, που θα λαμβάνει υπόψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην οικοδόμηση του δημοκρατικού κράτους (Υφαντή, 2004: 55).

Στα πλαίσια της πολιτικής ενός κράτους πρόνοιας, η πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί βασική επιδίωξη του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Η τελευταία περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθοδεύσεων προς δύο κύριες κατευθύνσεις: την εσωτερική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και την παροχή εφοδίων προς τους μη κοινωνικά προνομιούχους εκπαιδευόμενους. Σχετίζεται με την ισότητα ευκαιριών για συμμετοχή στον κόσμο της γνώσης και ανοίγει τον δρόμο για είσοδο στα επαγγέλματα και στις θέσεις κύρους και εξουσίας. Συνεπώς, η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών υπονοεί συγχρόνως και ισότητα ευκαιριών για κοινωνική άνοδο μέσα στο υπάρχον σύστημα των κοινωνιών μας και συνδέεται στενά με την έννοια της αξιοκρατίας και του ανταγωνισμού (Λαμπίρη-Δημάκη, 1982: 157-158). Γενικότερα, το σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει ένα ασφαλές, αξιόπιστο, ελκυστικό περιβάλλον για όλους που να προβάλλει το στοχασμό, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων και να αναγνωρίζει τη μοναδικότητα του ατόμου μέσα στη σχολική τάξη.

1.4 Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

1.4.1 Θετικές

Οι θεωρητικοί, σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, συμφωνούν ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα τα αποκεντρωτικά συστήματα φαίνεται να έχουν πολύ περισσότερα να προσφέρουν στην πρόοδο της εκπαίδευσης από τα συγκεντρωτικά. Όπως αναφέρει και ο Hargreaves (1994, όπ. αναφ. στο Τζέλλος, 2008: 81), η αποκέντρωση της εκπαίδευσης θεωρείται τα τελευταία χρόνια ως ο μηχανισμός αναζωογόνησης της σχολικής μονάδας. Σχολική αυτονομία σημαίνει μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία κινήσεων και πιο ουσιαστική εμπλοκή όλων των αρμόδιων φορέων· εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές, γονείς, τοπικούς, περιφερειακούς και εθνικούς παράγοντες.

Η αύξηση της αυτονομίας σε μία σχολική μονάδα συμβάλλει στην ελεύθερη δράση της και τη διαμόρφωση ενός δικού της προφίλ. Κάθε σχολική μονάδα αποκτά τη δική της εικόνα, που διαφέρει από αυτήν των άλλων μονάδων, καθώς λαμβάνει υπόψη τις δικές της ιδιαιτερότητες (Τζέλλος, 2008: 104). Είναι σε θέση *«να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών»* (Μαυρογιώργος, 1999: 116).

Εάν οι σχολικές μονάδες εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι οργανισμοί, τότε οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αντίστοιχη αυτονομία. Δεν περιορίζονται στενά στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλούνται να έχουν συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία (σχεδιασμός, διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων) αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία και ανεξάρτητα από αυτή (συνεργασία με φορείς, γονείς) (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Αυξάνεται η εργασιακή τους υπευθυνότητα και, συνεπώς, νιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Ζμας, 2015α: 13). Ταυτόχρονα, μέσα στο αυτόνομο περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στον επαγγελματισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 72-73) και περιορίζουν το στρες και την συναισθηματική εξάντληση που πιθανόν βιώνουν (Brunetti, 2001; Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 79).

Ο διευθυντής μίας αυτόνομης σχολικής μονάδας δεν είναι πλέον ο διαχειριστής - διεκπεραιωτής της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνεται από την κεντρική εξουσία, αλλά ασκεί ο ίδιος ουσιαστική διοίκηση και διαμορφώνει μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να κινητοποιεί το προσωπικό της μονάδας προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για την επίτευξη του οράματος. Δεν επιβαρύνεται με επιπλέον διοικητικά καθήκοντα

και έτσι επικεντρώνεται σε ουσιαστικά θέματα, όπως στη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, στην απόδοση των εκπαιδευτικών, στην παροχή κινήτρων και ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, στις πρακτικές διδασκαλίας, στη συμπεριφορά και τις φιλοδοξίες των μαθητών και των γονέων τους (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009).

Στις σχολικές μονάδες που παρουσιάζεται μεγαλύτερη αυτονομία στον καθορισμό της διδακτέας ύλης και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, οι επιδόσεις αυτών τείνουν να είναι καλύτερες. Ακόμα, η αυτονομία της σχολικής μονάδας στον καταμερισμό πόρων τείνει να συνδέεται με καλές επιδόσεις σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα όπου τα περισσότερα σχολεία ανακοινώνουν δημοσίως τα αποτελέσματά τους (OECD, 2011: 1). Όταν υπάρχει λογοδοσία, ένα αποκεντρωμένο σύστημα με αυτόνομα σχολεία μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα από οποιοδήποτε κεντρικό σύστημα διοίκησης. Αυτό συμβαίνει γιατί τα αυτόνομα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σχετικά με το πώς θα διδάξουν καλύτερα τους μαθητές τους καθώς και ότι ο ανταγωνισμός τους παρέχει κίνητρα να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στα καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2009, η αυτονομία και η λογοδότηση είναι συνυφασμένες (OECD, 2011: 3-4). Με άλλα λόγια, μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τις αξιολογήσεις και την κατανομή πόρων τείνει να σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων κυριαρχεί κουλτούρα λογοδότησης.

Από όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, ο έλεγχος συνήθως ασκείται ταυτόχρονα και από την κεντρική εξουσία. Έτσι, κάθε σχολική μονάδα που ξεχωρίζει θετικά από το σύνολο θα αποτελεί αντικείμενο ελεύθερης επιλογής από τους γονείς για τα παιδιά τους και έτσι θα εδραιώνεται στην τοπική και εκπαιδευτική κοινωνία. Το σχολείο απλώνει «γέφυρα επικοινωνίας» με τους γονείς και την τοπική κοινωνία και γενικότερα προς την ίδια τη ζωή.

Η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων και των κοινωνικών φορέων στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση περιορίζει τη δύναμη όσων αποσκοπούσαν στην ικανοποίηση κλαδικών και συντεχνιακών συμφερόντων. Επίσης, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν θα ευνοεί πλέον τους μαθητές των αστικών περιοχών και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά μέσα από αυτή τη συμμετοχική διαδικασία το περιεχόμενο της εκπαίδευσης προσαρμόζεται στα πολιτιστικά πρότυπα όλων των κοινωνικών στρωμάτων, των αστικών και μη περιοχών. Κατά συνέπεια, ευνοούνται όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικο - οικονομικού επιπέδου και τρόπου κατοικίας (Λαΐνας, 1993: 270).

Κάθε τόπος έχει τη δική του παράδοση και ιστορία, τη δική του πολιτιστική ταυτότητα και κληρονομιά και μέσα από ένα σύστημα πολιτικής αποκέντρωσης στην

εκπαίδευση οι ιδιαιτερότητες αυτές είναι δυνατόν να εκφραστούν και να διατηρηθούν μέσα από ένα περιεχόμενο εκπαίδευσης. Όταν τα αναλυτικά προγράμματα έχουν τη δυνατότητα να καταρτιστούν σε τοπικό επίπεδο, είναι πολύ πιο ευέλικτα και προσαρμόζονται πιο εύκολα στις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Οι τοπικά εμπλεκόμενοι παράγοντες τρέφουν μεγαλύτερη ευαισθησία για τις τοπικές προτιμήσεις και αποσκοπούν στην ικανοποίηση των ατόμων που τους επέλεξαν. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο αποφοιτά από το σχολείο εργατικό δυναμικό με τις ειδικότητες που έχει ανάγκη και που θα απορροφήσει η τοπική κοινωνία (Λαΐνας, 1993: 264).

Η σχολική αυτονομία, τέλος, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς οι τοπικές κοινότητες και αρχές επιδίδονται σε σχεδιασμούς και πειραματίζονται για το εκπαιδευτικό σύστημα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Μέσω αυτών των διαδικασιών διατυπώνονται και δοκιμάζονται στην πράξη ιδέες και πρωτοβουλίες που πιθανολογείται να αποδειχθούν πρωτοποριακές (Λαΐνας, 1993: 265).

1.4.2 Αρνητικές

Αξίζει να σημειωθούν και οι αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν με την εφαρμογή αποκεντρωτικών πολιτικών στην εκπαίδευση. Η αλλοίωση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης, οι ανησυχίες για την αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, η πιθανή δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων και η δημιουργία σχέσεων εξάρτησης των εκπαιδευτικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση είναι μερικές από αυτές (Κατσαρός, 2008β: 104).

Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές έχει συνδεθεί ο σκοπός και ο ρόλος του σχολείου με όρους όπως η «αποδοτικότητα», η «ανταγωνιστικότητα» και η «παραγωγικότητα», θεωρώντας το σαν μια μορφωτική επιχείρηση. Επίσης, προάγεται συχνά η έννοια της «κατανάλωσης»· η ιδέα, με άλλα λόγια, του σχολείου ως υπηρεσίας προς άτομα, σε μια συμβατική σχέση με τους ωφελούμενους, τους «πελάτες», προς τους οποίους το ίδιο το σχολείο θα αναλάβει και θα καταβάλει προσπάθειες για να είναι αρεστό το παρεχόμενο προϊόν (Τζέλλος, 2008: 85-86).

Δεν είναι δυνατόν να εγγυηθεί κάποιος ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν και θέλουν να αναμειχθούν σε διαδικασίες αυτονομίας. Κύρια αιτία είναι ότι αυτές οι ενέργειες απαιτούν χρόνο και προσπάθεια και, ίσως, οδηγήσουν σε αυξημένο εργασιακό άγχος. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι σίγουρο, ακόμα, ότι υπάρχει το εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο μπορεί να συντάξει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Λαΐνας, 1993: 272). Τέλος, όσοι

συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτονομίας δεν είναι απαραίτητο ότι έχουν κοινές αξίες, πιστεύω και συμφέροντα, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ τους (Ζμας, 2015α: 14-15). Όσο αφορά τον διευθυντή, ο ίδιος παρουσιάζεται ως ένας «απεγνωσμένος ήρωας», καθώς έχει να ανταποκριθεί σε μία πληθώρα ρόλων, όπως αυτός του «άνθρωπου», του «παιδαγωγού», του «μάνατζερ ανθρώπινου δυναμικού», του «διοικητή» και του «επιχειρηματία» (Ζμας, 2015α: 15). Λόγω της εντατικοποίησης της εκπαίδευσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές πρέπει να ανταποκρίνονται σε όλο και μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, όπως και σε συνεχώς αυξανόμενες συνθήκες λογοδοσίας.

Για την υλοποίηση της αυτονομίας χρειάζονται και οι απαραίτητοι πόροι, οι οποίοι δεν προέρχονται αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό αλλά και από την τοπική κοινότητα, η οποία αναζητεί αναπόφευκτα χρήματα από νέους δημοτικούς φόρους, εισφορές των γονέων, χορηγούς και ιδιωτικές επιχειρήσεις. Η χρηματοδότηση, όμως, μέσω κάποιας μορφής τοπικής φορολογίας και μέσω εισφορών των γονέων, ίσως οξύνει για ακόμα μια φορά τις κοινωνικές και περιφερειακές ανισότητες, αφού οι οικονομικά πιο εύρωστες περιοχές έχουν υψηλότερα έσοδα και μπορούν να προωθήσουν καλύτερα και πιο δαπανηρά εκπαιδευτικά προγράμματα με το κατάλληλο προσωπικό και εξοπλισμό. Η συμμετοχή των ατόμων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και των ομάδων που μειονεκτούν περιορίζεται, αφού ούτε τις απαραίτητες γνώσεις διαθέτουν για να συνδιαλεχθούν με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ούτε κατέχουν τις απαραίτητες στάσεις και συμπεριφορές (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005: 36· Λαΐνας, 1993: 271-272). Τείνουν, συνεπώς, να δημιουργηθούν από τη μια μεριά δημοφιλή και επιλεκτικά ιδρύματα που συγκεντρώνουν μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ή μαθητές υψηλών επιδόσεων που απολαμβάνουν γενναία επιχορήγηση και από την άλλη σχολικές μονάδες με μαθητικό δυναμικό χαμηλών επιδόσεων και ανεπαρκείς πόρους. Είναι λογικό, λοιπόν, τα σχολεία να επιλέγουν τους καλούς μαθητές ώστε να έχουν καλά μαθησιακά αποτελέσματα και κυκλικά να επιλέγονται πάλι από τους γονείς των καλών μαθητών. Σύμφωνα με τον Apple (2002: 109), μεταξύ των συνεπειών των «οιονεί αγορών» περιλαμβάνονται και οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία που θέλουν να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά επιδίδονται στην επιλογή των καλύτερων σε ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών, ενώ συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών θεωρούνται ανεπαρκείς και απορρίπτονται. Τέλος, η χρηματοδότηση από χορηγούς και ιδιωτικές επιχειρήσεις οδηγεί για ακόμα μία φορά στην διαπίστωση ότι η πορεία προς την αποκέντρωση συμβαδίζει με μια παράλληλη πορεία προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 46).

Η πολυμορφία και η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος που παρουσιάζεται στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό περιεχόμενο διαφέρει από περιοχή σε περιοχή δημιουργεί σημαντικά προβλήματα. Για παράδειγμα, τα εθνικά συστήματα απολυτηρίων εξετάσεων στο Λύκειο δεν μπορούν να είναι επηρεασμένα από τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις των τοπικών αρχών, καθώς κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε δυσκολίες στην αντιστοιχία ισότιμων τίτλων σπουδών, στη μετάβαση των μαθητών σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και στην είσοδο των αποφοίτων στην αγορά εργασίας (Λαΐνας, 1993: 265).

2^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικού

2.1 Οριοθέτηση επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικού

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πληθώρα ορισμών για την έννοια της αυτονομίας του ατόμου. Σύμφωνα με τον Dworkin (1988: 13), αυτόνομο θεωρείται το άτομο το οποίο αποφασίζει το ίδιο για τις πράξεις του, χωρίς αυτές να του επιβάλλονται. Ειδικότερα, ο Wolff (1998: 14) υποστηρίζει ότι το αυτόνομο άτομο δεν υπόκειται στη θέληση κάποιου άλλου. Ο ίδιος ορίζει την αυτονομία ως την έλλειψη εξάρτησης και συνεπώς ως την επιλογή των ατομικών προτιμήσεων χωρίς την παρέμβαση κάποιου άλλου (Wolff, 1998: 13-14). Ωστόσο, ένα άτομο δεν μπορεί να έχει απόλυτη αυτονομία ή μη αυτονομία, αλλά μπορεί να έχει ένα βαθμό ή ένα επίπεδο αυτονομίας ή να παρουσιάζει αυτόνομη συμπεριφορά σε κάποιες περιπτώσεις (Wolff, 1998: 15).

Συχνή είναι η σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες της αυτονομίας και της ελευθερίας, καθώς σε πολλές περιπτώσεις ο αυτόνομος άνθρωπος ορίζεται ως ο άνθρωπος που είναι ελεύθερος να κάνει αυτό που νομίζει ο ίδιος καλύτερο για τον εαυτό του (Kant, 1984, όπ. αναφ. στο Wolff, 1998: 12). Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι ο αυτόνομος άνθρωπος δεν υπακούει σε κανόνες, αλλά, αντίθετα, ότι ο ίδιος επιλέγει τους κανόνες που θα ακολουθήσει μέσα σε ένα ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο (Day et al., 1998, όπ. αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 20). Η αυτονομία είναι ελευθερία που υπόκειται σε προσωπικούς περιορισμούς, ενώ η αυτόνομη συμπεριφορά είναι η εφαρμογή αυτής της ελευθερίας (Wolff, 1998: 13).

Η αυτονομία ενός ατόμου σχετίζεται, εκτός από την ελευθερία, και με το αίσθημα ευθύνης για τις πράξεις του (Kant, 1984, όπ. αναφ. στο Dworkin, 1988: 5). Με άλλα λόγια, η αυτονομία του ατόμου δεν προϋποθέτει μόνο την ελευθερία της επιλογής αλλά και τον στοχασμό πάνω στις πράξεις που επέλεξε. Όσο πιο αυτόνομες είναι οι πράξεις ενός ατόμου, τόσο πιο πολύ υποστηρίζονται από το ίδιο το άτομο και οδηγούν σε ανάληψη ευθύνης για αυτές. Εξάλλου, η αυτονομία ενός ατόμου υποδηλώνει μία εσωτερική έγκριση των ενεργειών του, με την έννοια ότι προέρχονται από τον εαυτό του και αποτελούν δικές του αποφάσεις (Deci & Ryan, 1987: 1025). Η αυτονομία, λοιπόν, εμπεριέχει τις έννοιες της ελευθερίας, της επιλογής και της ευθύνης (Dworkin, 1988; Wolff, 1998).

Η αυτονομία, πέρα από ένα ατομικό χαρακτηριστικό, μπορεί να συζητηθεί και ως ένα σημαντικό στοιχείο του εργασιακού περιβάλλοντος. Η αυτονομία σε επίπεδο εργασίας ορίζεται ως η ελευθερία που έχει ο εργαζόμενος να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας του και να δρα σύμφωνα με αυτές (Katz, 1968: 21). Όσο περισσότερο ο ίδιος ο εργαζόμενος ελέγχει την εργασία του, τόσο πιο αυτόνομος είναι

(Herzberg, 1987: 9). Πιο συγκεκριμένα, η αυτονομία αναφορικά με την εργασία σχετίζεται άμεσα με το βαθμό ελέγχου ως προς το ρυθμό της εργασίας, την ποσότητα και την ποιότητα της παραγωγής και τη δυνατότητα ελαχιστοποίησης της πίεσης από εξωτερικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006: 26-27), το επάγγελμα είναι μία κοινωνική διαδικασία που απαιτεί, εκτός από εξειδικευμένες σπουδές και έναν κώδικα δεοντολογίας, ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας κατά την άσκησή του. Η επαγγελματική αυτονομία αποτελεί προνόμιο των επαγγελματιών καθώς μόνο οι επαγγελματίες είναι σε θέση να ρυθμίσουν και να ελέγξουν με το βέλτιστο τρόπο τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Walter & Lopez, 2008, όπ. αναφ. στο Κόρκου, 2015: 7). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία κατηγορία επαγγελματιών για την οποία η αυτονομία αποτελεί απαραίτητο συστατικό του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και κάθε εργαζόμενος, αποζητούν την αυτονομία, καθώς αποτελεί μία έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου (Deci & Ryan, 1985: 1024).

Παρότι η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό της συγκεκριμένης έννοιας (Moomey, 2005: 10). Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού αφορά τον βαθμό ελέγχου, τον οποίο θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι διαθέτει αναφορικά με τον εαυτό του αλλά και με το εργασιακό του περιβάλλον. Η ελευθερία επιλογών του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μέθοδο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και με διάφορα ζητήματα μέσα στην σχολική τάξη, όπως η διαχείριση του χώρου της αίθουσας και του χρόνου κατά τη διδασκαλία είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Pearson & Hall, 1993: 172). Σύμφωνα με την Short (1994: 490), η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να ελέγξει πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής, όπως τα ζητήματα προγραμματισμού, τα θέματα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων καθώς και τα θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τονίζει ότι η αυτονομία αποτελεί, πρωτίστως, την αίσθηση ελευθερίας που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για τη λήψη αποφάσεων μέσα στα όρια, ωστόσο, των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί από τη σχολική κοινότητα. Ο Brunetti (2001: 65) συμπληρώνει, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι η ελευθερία από τις απαιτήσεις ή τις πιέσεις του διευθυντή ή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Έναν πιο λεπτομερή ορισμό δίνει ο Gwaltney (2012, όπ. αναφ. στο Paradis et al., 2015: 44), ο οποίος προσδιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού ως τον βαθμό στον οποίο η διδασκαλία του παρέχει ουσιαστική ελευθερία, ανεξαρτησία, δύναμη και ευχέρεια να

συμμετέχει στον προγραμματισμό, την επιλογή και την εκτέλεση των διοικητικών ζητημάτων, τη διδασκαλία, την κοινωνικοποίηση και την ταξινόμηση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα τόσο στην τάξη όσο και σε ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό. Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην τάξη αλλά περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σε παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού, όπως είναι η οργάνωση του σχολείου, οι διαδικασίες πειθαρχίας και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που διδάσκεται (Pearson & Moomaw, 2005: 42).

Η έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, η παλιότερη άποψη για την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού θεωρούσε ότι η αυτονομία οδηγεί στην ανεξαρτητοποίηση του εκπαιδευτικού και σχετίζεται με την απομόνωση και την αποξένωσή του από τους συναδέλφους του και τη διοίκηση του σχολείου. Αντίθετα, οι σύγχρονες τάσεις συνδέουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη διοίκηση του σχολείου για τη λήψη αποφάσεων καθώς και με την ελευθερία του εκπαιδευτικού να κάνει συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές σχετικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές (Willner, 1990, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 15-16). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Fraser και Sorenson (1992: 40), *«το να είσαι απομονωμένος μέσα σε μία τάξη χωρίς συλλογική αλληλεπίδραση ή ουσιαστική ανατροφοδότηση δεν είναι το επιδιωκόμενο πνεύμα της αυτονομίας»*. Η συλλογικότητα και η δημιουργία σχέσεων αποτελούν σήμερα χαρακτηριστικά στοιχεία της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1994: 424). Αυτή η νέα αντίληψη δεν μπορεί να λειτουργήσει μέσα στα πλαίσια παραδοσιακών μοντέλων γραφειοκρατικής διακυβέρνησης, αλλά αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξουσία στην πραγματικότητα του σημερινού σχολείου (Fay, 1990, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 16).

Η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας μπορεί να γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, ακόμα και στο ίδιο πλαίσιο, καθώς δεν είναι απαραίτητο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αποζητούν τον ίδιο βαθμό αυτονομίας (Hughes, 1975, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 15). Όπως αναφέρει ο Moomaw (2005: 15), αυτό που θεωρείται αυτονομία για κάποιον εκπαιδευτικό μπορεί να φαίνεται απομόνωση για κάποιον άλλο. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί την αυτονομία ως ένα μέσο για να αποκτήσει ουσιαστική ελευθερία από την παρέμβαση ή την εποπτεία, ενώ ένας άλλος ως την ελευθερία να αναπτύξει συλλογικές σχέσεις και να εκτελέσει καθήκοντα που εκτείνονται πέρα από τη σχολική τάξη. Μερικοί εκπαιδευτικοί ευδοκιμούν στην αυτονομία, ενώ άλλοι την

αντιλαμβάνονται ως ένα μέσο των διευθυντών να αποφύγουν τα καθήκοντά τους (Fraser & Sorensen, 1992: 42).

Είναι δυνατόν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ευνοεί την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, κάποιοι εκπαιδευτικοί να μην αντιλαμβάνονται και να μην χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που έχουν, όπως, επίσης, μπορεί σε ένα πιο συγκεντρωτικό σύστημα, κάποιοι εκπαιδευτικοί να δρουν περισσότερο αυτόνομα. Ο Willner (στο Moomaw, 2005: 17) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ακόμα και σε σχολεία όπου ενθαρρύνεται η από κοινού λήψη αποφάσεων, υπάρχει χαμηλή συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί με ορισμένους τύπους προσωπικότητας δεν προτιμούν τη λήψη αποφάσεων για κρίσιμα ζητήματα, αλλά θα προτιμούσαν να τους πει κάποιος τι να κάνουν. Μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, κάποιοι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν καθόλου την αυτονομία που τους παρέχεται και δρουν ως απλοί διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής που προέρχεται από την κεντρική εξουσία, ή τη χρησιμοποιούν λίγο ή δρουν αυτόνομα.

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μία διαφορετική αντίληψη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, που συνδέεται περισσότερο με την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Υποστηρίζεται ότι η ενδυνάμωση του σχολείου και συνεπώς του ρόλου του εκπαιδευτικού θα είναι ένας παράγοντας που θα συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαίδευσης παράλληλα με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων (Ευρυδίκη, 2008: 9).

2.2 Τομείς εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικού

Ένα άλλο ζήτημα σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι ο εντοπισμός των «περιοχών», όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν την αυτονομία τους. Παρουσιάζονται στη συνέχεια οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου στις οποίες οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας.

Ο Friedman (1999: 69-70) ορίζει τέσσερις περιοχές όπου οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κάποιο είδος αυτονομίας: α) τη διδασκαλία και αξιολόγηση, β) τη λειτουργία του σχολείου, γ) την επαγγελματική ανάπτυξη και δ) την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος. Η πρώτη περιοχή περιλαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τα θέματα αξιολόγησης των μαθητών, την επιλογή των κανόνων συμπεριφοράς, τον καθορισμό του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης και την επιλογή του τρόπου διδασκαλίας με έμφαση στις συνιστώσες του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών. Η δεύτερη αφορά τη δημιουργία στόχων και οράματος για το σχολείο, την κατανομή του προϋπολογισμού, την παιδαγωγική ιδιοσυγκρασία του σχολείου

και την πολιτική του σχετικά με τη σύνθεση της τάξης και την εισαγωγή των μαθητών. Η τρίτη περιοχή σχετίζεται με τον προσδιορισμό των θεμάτων, του χρονοδιαγράμματος και των διαδικασιών της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέρος της γενικής πρακτικής του σχολείου, ενώ η τέταρτη με την εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και την εισαγωγή αλλαγών στα υπάρχοντα επίσημα και μη αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι Lacoe, O'Hara και Rudolph (2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 3), εμπλουτίζοντας την παραπάνω διάκριση, εντοπίζουν έξι περιοχές αυτονομίας: α) το αναλυτικό πρόγραμμα, β) την παιδαγωγική, γ) την αξιολόγηση, δ) τη συμπεριφορά των μαθητών, ε) το περιβάλλον της τάξης και στ) την επαγγελματική ανάπτυξη.

Προκύπτουν, ωστόσο, και ευρύτερες περιοχές της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Οι Pearson και Hall (1993: 172) διακρίνουν δύο τύπους αυτονομίας· τη γενική και του προγράμματος. Η γενική αναφέρεται σε παράγοντες που δείχνουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ελευθερία να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους και σε ποιο βαθμό διαθέτουν τον έλεγχο των μαθητών και ολόκληρου του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Η αυτονομία ως προς το πρόγραμμα σχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών κατά πόσο είναι ικανοί να λαμβάνουν τις διδακτικές επιλογές βασιζόμενοι στις ανάγκες των μαθητών και κατά πόσο είναι απαλλαγμένοι από εξωτερικό έλεγχο όταν λαμβάνουν τις αποφάσεις τους. Από την άλλη, οι Blasé και Kirby (2009, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 3) κάνουν λόγο για παιδαγωγική αυτονομία, την ατομική, δηλαδή, λειτουργία στην τάξη, ενώ ο Ingersoll (1994, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 3) αναφέρεται στην αυτονομία του σχολείου σε ζητήματα διαχείρισης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Όμοια, ο Friedman (1999: 61) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν στο σχολείο σε δύο πεδία, το παιδαγωγικό και το οργανωτικό, επισημαίνοντας ότι πρέπει να δίνεται βαρύτητα και στα δύο, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να ενεργούν αυτόνομα τόσο σε θέματα τάξης όσο και στις σημαντικές αποφάσεις του σχολείου τους. Εκτός από τη διάσταση του περιεχομένου των αποφάσεων που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς, η οποία περιλαμβάνει τα παιδαγωγικά και οργανωτικά ζητήματα, ο Friedman (ό.π.: 72) αναγνωρίζει και τη διάσταση του επιπέδου που περιλαμβάνει αποφάσεις αρχής ή ρουτίνας. Συνεπώς, ένα τέτοιο πλέγμα αντιπροσωπεύει τέσσερις τύπους αποφάσεων: α) τις παιδαγωγικές αποφάσεις της αρχής, β) τις οργανωτικές αποφάσεις της αρχής, γ) τις παιδαγωγικές αποφάσεις της ρουτίνας και δ) τις οργανωτικές αποφάσεις της ρουτίνας. Αυτή η σύλληψη της αίσθησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μπορεί να χρησιμεύσει σε μελλοντικές έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης και, πιθανότατα, σε άλλα οργανωτικά πλαίσια.

Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (2013: 103), οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται, σε διάφορους βαθμούς, στη λήψη αποφάσεων επί θεμάτων τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την εργασία τους. Ο δείκτης αυτός χαρακτηρίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε δυο βασικούς τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου· στον τομέα της διδασκαλίας και στον τομέα της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων. Ο τομέας της διδασκαλίας καλύπτει αποφάσεις σχετικές με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθόδους αξιολόγησης, την επιλογή των σχολικών βιβλίων και την ομαδοποίηση των μαθητών για λόγους που αφορούν στη διδασκαλία. Ο δεύτερος τομέας αφορά στη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής και της απόλυσης εκπαιδευτικών, του καθορισμού των καθηκόντων και ευθυνών και της επιλογής του διευθυντή.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι μία πολύπλευρη έννοια. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι υπάρχει κάποια συναίνεση στην ύπαρξη περιοχών της επαγγελματικής αυτονομίας. Οι ερευνητές πρέπει να ορίζουν σε κάθε περίπτωση ποια «συστατικά» της επιδιώκουν να ερευνήσουν και σε ποιες περιοχές επικεντρώνονται.

2.3 Η σημασία της επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικού

Η αυτονομία αποτελεί ένα πολύτιμο στοιχείο στην καθημερινή ζωή του εκπαιδευτικού (Paradis et al., 2015: 43). Επηρεάζει πρακτικά τον ρόλο του και συνδέεται με διάφορες πλευρές του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2002: 678). Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, επιπρόσθετα, αποτελεί μία σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει παράγοντες, όπως την ικανοποίηση από την εργασία, το επαγγελματικό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση, την ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2001; Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 79). Ως εκ τούτου, αποτελεί μία συνθήκη εργασίας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (LaCoe, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 5).

2.3.1 Αυτονομία και επαγγελματική ικανοποίηση

Ο όρος «εκπαιδευτική επαγγελματική ικανοποίηση» αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από την διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas & Papanastasiou, 2004: 359). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους επηρεάζει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική

διαδικασία και την ποιότητα της διδασκαλίας (Thompson et al., 1997; Sargent & Hannum, 2005, όπ. αναφ. στο Bogler & Nir, 2012: 288).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αυτονομία των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι επηρεάζει τον βαθμό της ικανοποίησης από την εργασία (Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996; Brunetti, 2001, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005: 38) αλλά και το κύρος που θεωρούν οι ίδιοι ότι διαθέτουν (Hargreaves et al., 2007: 66). Σε έρευνα των Perie και Baker (1997: 12) για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτονομία των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, μαζί με τη διοικητική υποστήριξη, την ηγεσία, την συμπεριφορά των μαθητών και τη γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου, που προσδιορίζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η αυτονομία μπορεί να γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, η ενίσχυσή της και η αντίληψη μίας διευρυμένης μορφής αυτονομίας συντελεί στον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης και αισθήματος κύρους από τους εκπαιδευτικούς.

2.3.2 Αυτονομία, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση

Η δυσaráσκεια από την εργασία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αισθήματα άγχους και έντασης που, αν δεν εξαλειφθούν, μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Judge et al., 2001: 94). Ο Κάντας (2001: 217) ορίζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως *«μια αρνητικής διάθεσης απόκριση που πηγάζει από ορισμένες όψεις του έργου τους και συνοδεύεται από δυνητικά παθολογικές μεταβολές ορισμένων βιολογικών ή βιοχημικών δεικτών»*. Το επαγγελματικό άγχος αποτελεί προπομπό της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς η τελευταία θεωρείται ένα είδος αντίδρασης στο μακροχρόνιο επαγγελματικό άγχος (Kyriacou, 1989: 27). Σύμφωνα με την Maslach (1993: 20), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μία ψυχολογική κατάσταση συναισθηματικής εξάντλησης που παρουσιάζεται σε ανθρώπους οι οποίοι έρχονται σε επαφή με άλλους ανθρώπους. Ειδικότερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, παρουσιάζονται αισθήματα υπερβολικής κούρασης και εξάντλησης των ψυχολογικών αποθεμάτων, καθώς η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων έχει βαρύνουσα σημασία και η παροχή εκπαίδευσης, υπηρεσιών ή φροντίδας αποτελεί μία συναισθηματική διαδικασία (Maslach, 1999: 211). Συνεπώς, στον χώρο της εκπαίδευσης, οι μεταβλητές του άγχους και της εξουθένωσης είναι κρίσιμες, αφού μπορεί να επηρεάσουν την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών αλλά και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Η έλλειψη αυτονομίας και ελέγχου στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών ευθύνεται για υψηλά επίπεδα άγχους και εξουθένωσης στην εργασία τους. Περιορισμοί της αυτονομίας των εκπαιδευτικών όπως η αντιληπτή έλλειψη ελέγχου και η αίσθηση αδυναμίας σχετίζονται με ένταση, απογοήτευση και ανησυχία των εκπαιδευτικών (Cedoline, 1982; Blasé & Matthews, 1984; Bacharach, Bauer & Conley, 1986; Dworkin, Haney, Dworkin & Telschow, 1990; Yee, 1991; Natale, 1993, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005: 39). Ο Dunham (1992) επισήμανε παρόμοια συναισθήματα αδυναμίας και αρνητικών αντίκτυπων στην αυτονομία των εκπαιδευτικών σε μελέτη του περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1988.

2.3.3 Αυτονομία και ενδυνάμωση

Η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί καίριο σημείο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Υφαντή, 2011: 134). Πολλοί μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης θεωρούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών απαραίτητη για την αναδιάρθρωση του σχολείου και τη βέλτιστη ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Pearson & Moomaw, 2005: 40).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, συνιστά προσπάθεια ενδυνάμωσης του σχολείου (Ευρυδίκη, 2008: 55). Οι εκπαιδευτικοί γίνονται με αυτόν τον τρόπο συμμετοχοί στη διαμόρφωση και το συντονισμό μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης και σε θέματα που τους αφορούν άμεσα. Λαμβάνονται καταλληλότερες αποφάσεις και μέτρα για την εκπαίδευση σε αντίθεση με την «από πάνω προς τα κάτω» επιβολή των μεταρρυθμίσεων, ενώ ταυτόχρονα κάμπτεται η αντίσταση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις (Ingersoll et al., 1997: 7). Γίνεται εμφανές, λοιπόν, ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας, ο οποίος παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς από το εκπαιδευτικό σύστημα, και με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων (Hopkins, 2001; Klecker & Loadman, 1996, όπ. αναφ. στο Κόρκου, 2015:14).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαρκούς προσπάθειας για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα εξωτερικά συστήματα ελέγχου και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαδικασίας λογοδοσίας των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά για τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται συχνά με ποσοτικούς δείκτες και μπορεί τελικά να

οδηγήσει σε αποδυνάμωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών αν δε συνοδεύεται από ενίσχυση της αυτονομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Day, 2003: 37).

2.3.4 Αυτονομία και επαγγελματισμός

Ο επαγγελματισμός, σύμφωνα με τους Goodson και Hargreaves (1996, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2011: 127), *«ορίζει την ποιότητα και το χαρακτήρα των ενεργειών των ατόμων μέσα σε μία ομάδα, σε ένα επάγγελμα»*. Από την άλλη, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιγράφεται *«ως το σύνολο της επίσημης και της ανεπίσημης μάθησης που βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα περιβάλλον πολυπλοκότητας και δυναμικών αλλαγών»* (Fullan, 1995: 265). Στη σημερινή εποχή η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δε συνδέεται μόνο με την απόκτηση γνώσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων του στη διδασκαλία, αλλά πρόκειται για μία δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει μία πληθώρα μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του σχολείου και συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη σχολική τάξη (Υφαντή, 2011: 131-132).

Σύμφωνα με τους Talbert και McLaughlin (1994, όπ. αναφ. στο Day, 2003: 30), οι επαγγελματίες ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους εργαζόμενους, γιατί διαθέτουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών· α) τεχνική κουλτούρα, δηλαδή ένα σύνολο εξειδικευμένων γνώσεων, β) ηθική παροχής υπηρεσιών, δηλαδή τη δέσμευση για ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών τους, γ) επαγγελματική δέσμευση, δηλαδή μία συλλογική επαγγελματική ταυτότητα και δ) επαγγελματική αυτονομία, που συνίσταται σε έλλειψη γραφειοκρατικού ελέγχου. Η αυτονομία θεωρείται απαραίτητο συστατικό κάθε επαγγέλματος, καθώς *«όσο πιο εξειδικευμένη είναι η γνώση που απαιτείται για κάποιο επάγγελμα, τόσο μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας έχει αυτό το επάγγελμα»* (Katz, 1968: 21). Ο Myers (1973, όπ. αναφ. στο Moomaw, 2005: 19), επίσης, υποστηρίζει ότι η αυτονομία σε ένα επάγγελμα προέρχεται από την εις βάθος γνώση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Και στο χώρο της εκπαίδευσης, η αυτονομία έχει αναδειχθεί ως ένας παράγοντας για την εμφάνιση επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να θεωρηθεί κάποιος επαγγελματίας εκπαιδευτικός, θα πρέπει να απολαμβάνει στην άσκηση του επαγγέλματός του ένα βαθμό αυτονομίας, ενώ παράλληλα η ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτονομίας οδηγεί σε ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του (Pearson & Moomaw, 2005: 40).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία τους, ενώ η έλλειψη της οδηγεί σε άγχος και κατ'

επέκταση σε επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, αναβαθμίζει και ενδυναμώνει το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και οδηγεί στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους. Διαπιστώνεται, λοιπόν, η καθοριστική σημασία της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μέσα από την επιρροή της σε παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, που έχουν βαρύνουσα σημασία για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, όπως τονίζει και ο Moomaw (2005: 1), οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης σε κάθε χώρα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη για επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, εφόσον επιθυμούν να τους κινητοποιήσουν και να τους ενδυναμώσουν, μειώνοντας παράλληλα το άγχος και αποφεύγοντας την επαγγελματική εξουθένωση. Η κατανομημένη δύναμη του εκπαιδευτικού ως ηγέτη μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερος δρόμος προς την οικοδόμηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Strong, 2012: 44).

3^ο Κεφάλαιο: Αποκέντρωση και επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών

3.1 Διεθνείς αποκεντρωτικές πολιτικές

Τα τελευταία χρόνια πολλές οικονομικά αναπτυγμένες χώρες εφάρμοσαν ευρύτατες μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Στόχος της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν να διαφοροποιηθεί το σύστημα διοίκησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι μεταρρυθμιστικές κινήσεις εκφράστηκαν κυρίως μέσα από μία προσπάθεια ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, τη δυνατότητα επιλογής από τους γονείς του σχολείου που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά τους και την αποκέντρωση προς την εκπαιδευτική μονάδα (Hargreaves, 1994: 47-65).

Οι προϋπάρχουσες εθνικές και τοπικές δομές, δηλαδή οι διαδικασίες «αποπλαισίωσης» και «ανασυγκειμενοποίησης», είναι εκείνες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των εκπαιδευτικών θεμάτων κάθε κράτους, όπως αυτό της σχολικής αυτονομίας. Έτσι, η υλοποίηση αποκεντρωτικών πολιτικών πραγματοποιήθηκε με διαφορετικό τρόπο, ρυθμό και έκταση σε κάθε χώρα, με βάση κυρίαρχα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως ο παγιωμένος βαθμός συγκεντρωτισμού στη λήψη αποφάσεων και οι εμπεδωμένες πρακτικές στην άσκηση ελέγχου και εποπτείας (Κατσαρός, 2008β: 97). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιπτώσεις των χωρών ΗΠΑ, Αγγλία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, οι οποίες εφάρμοσαν αποκεντρωτικές πολιτικές.

Η πολιτική της παραχώρησης εκτεταμένης διοικητικής αυτονομίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες στα σχολεία των ΗΠΑ ανάγεται στον θεσμό των «σχολείων μαγνητών» (magnet schools). Τα σχολεία αυτά εμφανίστηκαν αρχικά κατά τη δεκαετία του 1960 και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κύριος στόχος ήταν να ανακοπεί το ρεύμα εσωτερικής μετακίνησης λευκών και μεσοαστικών οικογενειών από υποβαθμισμένες περιοχές με μεγάλο αριθμό μειονοτικών μαθητών προς αναβαθμισμένες περιοχές. Οι τοπικές αρχές βελτίωσαν τις κτηριακές υποδομές, προσέλαβαν νέους διευθυντές, παραχώρησαν αυξημένη αυτονομία για να αποκτήσει το κάθε σχολείο τη δική του ταυτότητα, ποικιλία στην προσφορά μαθημάτων και επιλογή μαθητών με βάση την απόδοσή τους και την εθνική τους καταγωγή και όχι τον τόπο διαμονής τους. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έκαναν την εμφάνισή τους τα «σχολεία ειδικής συμφωνίας» (charter schools). Μαθητές γίνονται δεκτοί ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας τους, ακολουθούνται στρατηγικές μανάτζμεντ στη διοίκηση του σχολείου, αυξημένη εμπλοκή των γονέων στα σχολικά συμβούλια, ανταγωνισμός με άλλα σχολεία και δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένα μαθήματα (Μούτσιος, 2001: 10-11).

Ο Bruno Mano (1997, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008β: 98-99) συνοψίζει τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ, ως εξής: α) μεταφορά της δύναμης από τους παραγωγούς ή παρόχους στους πελάτες ή αποδέκτες της δημόσιας εκπαίδευσης, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους ψηφοφόρους, στους μαθητές, στους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, β) έμφαση στα αποτελέσματα, γ) ποικιλομορφία και δυνατότητα επιλογής και δ) διαχωρισμός της χρηματοδότησης από την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Γενικότερα, στην περίπτωση των ΗΠΑ, εντοπίζεται ένα από τα πιο αποκεντρωτικά συστήματα στον κόσμο, δεδομένου ότι στην Ομοσπονδία των Πολιτειών της η διοίκηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης αποτελεί ευθύνη της κάθε Πολιτείας, η οποία λειτουργεί ως ανεξάρτητο όργανο (Astiz et al., 2002: 76). Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από τις τοπικές αρχές της κάθε Πολιτείας, η οποία καθίσταται ισχυρός πολιτικός μηχανισμός, δεδομένου ότι η κατανομή της εξουσίας σε κεντρικό – ομοσπονδιακό – πολιτειακό - τοπικό επίπεδο διευκολύνει την αποκέντρωση και διατηρεί ισχυρή τη δύναμη της τοπικής αυτοδιοίκησης (Υφαντή, 2011α: 88).

Σύμφωνα με τους Caldwell και Springs (1988, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003: 67), οι κομητείες του Cambridge και του Solihull ήταν οι πρώτες που εφάρμοσαν τη διοικητική και οικονομική αυτονόμηση των σχολείων στην Αγγλία από το 1980. Το 1987 το συντηρητικό κόμμα της Μ. Βρετανίας προώθησε την πολιτική της τοπικής διοίκησης των σχολείων (local school management). Παράλληλα ενίσχυσε τη δράση των σχολικών συμβουλίων (school governing bodies), στα οποία παραχώρησε αρμοδιότητες όπως η πρόσληψη και η απόλυση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού, η συντήρηση και ο εξοπλισμός του σχολικού διδακτηρίου, η οικονομική βιωσιμότητα και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος (ό.π.: 68). Ακόμα, επέτρεψε τις ανοιχτές εγγραφές και την ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς. Το σχολείο χρηματοδοτείται από τις τοπικές αρχές με βάση τον αριθμό των μαθητών του. Έτσι, αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα σχολεία για προσέλκυση μαθητών με στόχο την αύξηση των χρηματοδοτήσεων και την απόκτηση πλήρους διαχειριστικής αυτονομίας (Κατσαρός, 2008β: 98). Με άλλα λόγια, η κυβέρνηση της Αγγλίας προώθησε μια πολιτική που βασιζόταν στην εφαρμογή αρχών της αγοράς και μεθόδων του ιδιωτικού τομέα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και τον εξορθολογισμό της διαχείρισης των πόρων.

Ανάλογες αποκεντρωτικές πολιτικές προωθήθηκαν και στην Αυστραλία. Το 1970 η κοινοπολιτειακή κυβέρνηση εφάρμοσε ένα ευρύ πρόγραμμα αποκέντρωσης και μεταβίβασης εξουσιών σε πολιτειακό επίπεδο (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 68). Οι πιο δραστικές αλλαγές όμως στην κατεύθυνση αυτή έλαβαν χώρα από τη δεκαετία του 1980 και μετά με την

περαιτέρω μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από τις πολιτειακές αρχές σε τοπικό επίπεδο και στα ίδια τα σχολεία, τα οποία αποκτούν το δικαίωμα επιλογής προσωπικού και διαχείρισης των πιστώσεων, ενώ οι μαθητές έχουν το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής σχολείου. Τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις προώθησε η πολιτεία της Βικτόριας, μετά τη δημοσίευση της έκθεσης “Schools of the Future” («Σχολεία του Μέλλοντος»). Τα σχολεία υποχρεώθηκαν να λειτουργούν σε συνθήκες ανταγωνισμού για να αποσπάσουν περισσότερους μαθητές, να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις και να εξεύρουν περισσότερους πόρους. Όλα σχεδόν τα σχολεία πλέον έχουν πλήρη έλεγχο των προσλήψεων του προσωπικού και της διαχείρισης του προϋπολογισμού που τους αναλογεί. Η διάθεση των πόρων γίνεται κατά κεφαλή με βάση την αρχή «τα χρήματα ακολουθούν το μαθητή» (“money follows the student”), είτε αυτός φοιτά σε δημόσιο είτε σε ιδιωτικό σχολείο (Μούτσιος, 2001: 13-14).

Τέλος, η Νέα Ζηλανδία από το 1989 παραχώρησε στα σχολεία και στο προσωπικό τους ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας μέσα από τον θεσμό των διαχειριστών, οι οποίοι ήταν εκπρόσωποι γονέων και επιχειρηματικών παραγόντων (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 68). Τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τις προσλήψεις και απολύσεις του προσωπικού, τη συντήρηση των κτηρίων, την προμήθεια σχολικών εγχειριδίων, τα αναλώσιμα υλικά και γενικότερα, για όλα τα λειτουργικά τους έξοδα. Η επιλογή σχολείου είναι ελεύθερη και η επιχορήγηση του γίνεται με βάση τον αριθμό των μαθητών (ό.π.: 14).

Τα σχολεία των τεσσάρων αγγλόφωνων χωρών ΗΠΑ, Αγγλία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία παρουσιάζουν ορισμένες ομοιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα σχολείο ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής, τα χρήματα παρέχονται ανά μαθητή, οι γονείς εμπλέκονται στα σχολικά συμβούλια, τα ενδιάμεσα επίπεδα λήψης αποφάσεων έχουν καταργηθεί, τα σχολεία κατέχουν διοικητική αυτονομία, η διεύθυνση του σχολείου πραγματοποιείται με επιχειρηματικό τρόπο και ακόμα, τα σχολεία διαφοροποιούνται, επιλέγουν και ανταγωνίζονται για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (ό.π.: 9).

Ωστόσο, η αυτονόμηση αυτή αφορά μόνο στη μεταβίβαση εξουσιών από το κράτος στις σχολικές μονάδες σε θέματα κυρίως διαχείρισης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Αντίθετα, σε ζητήματα που αναφέρονται στο ρόλο του ιδεολογικού ελέγχου και της αναπαραγωγής του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος το κράτος διατηρεί την κυρίαρχη θέση του. Έτσι, σε όλες τις χώρες που προαναφέρθηκαν, το κράτος αυξάνει τον συγκεντρωτικό του έλεγχο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στην επιβολή συγκεκριμένων μαθησιακών προτεραιοτήτων. Παράλληλα, δηλαδή, με την αποκεντρωτική πολιτική σε θέματα της καθημερινής σχολικής διοίκησης, το κράτος ακολουθεί μια

συγκεντρωτική πολιτική με την ίδρυση νέων μηχανισμών ελέγχου και τη συγκέντρωση εξουσιών στρατηγικής σημασίας.

Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός έχει αυξήσει το ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό και την άσκηση μιας κεντρικά ελεγχόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, παρά την ύπαρξη μιας μακροχρόνιας πολιτικής αποκεντρωτισμού, η οποία είναι πολύ καλά εδραιωμένη στη λειτουργία του συστήματος (Υφαντή, 2011α: 89). Ήδη από το 1989 η κυβέρνηση του George Bush είχε συγκαλέσει διάσκεψη κορυφής των Κυβερνητών με σκοπό την από κοινού δράση όλων των Πολιτειών. Η διάσκεψη έθεσε έξι πανεθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους ως το έτος 2000. Για την επιδίωξη των στόχων αυτών προτάθηκε το λεγόμενο σχέδιο «Αμερική 2000» το οποίο μετονομάστηκε από την κυβέρνηση Bill Clinton σε Goals 2000: Educate America («Στόχοι 2000: Εκπαιδεύστε την Αμερική») (U.S. Department of Education, 1994). Το νέο σχέδιο πρόσθεσε ακόμα δύο στόχους και προώθησε την ίδρυση τριών ομοσπονδιακών σωμάτων. Ταυτόχρονα, προώθησε τη χρηματοδότηση των Πολιτειών για να αναπτύξουν σχέδια αναλυτικών προγραμμάτων και αξιολόγησης συμβατά με τις εθνικές προδιαγραφές (Μούτσιος, 2001: 16-17).

Στην Αγγλία ο μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988 εισήγαγε το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum) και το εθνικό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, τα οποία υποχρεούνται να εφαρμόσουν όλα τα δημόσια σχολεία (DES, 1988). Για την εποπτεία του νέου συστήματος δημιουργήθηκε το School Curriculum and Assessment Authority (σήμερα Qualification and Curriculum Authority), παράλληλα με μια σειρά άλλες κυβερνητικές επιτροπές και εποπτικά σώματα. Ταυτόχρονα, ιδρύθηκε μια νέα πανίσχυρη υπηρεσία επιθεώρησης (Office for Standards on Education), η οποία επιθεωρεί όλα τα σχολεία ανά τακτά χρονικά διαστήματα και καταγράφει τα αποτελέσματα σε λεπτομερείς εκθέσεις, διαθέσιμες στο ευρύ κοινό (ό.π.: 17).

Στην Αυστραλία, το Αυστραλιανό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, που λειτουργεί σε ομοσπονδιακό επίπεδο, ανέλαβε ήδη από το 1986 σε συνεργασία με τις πολιτειακές αρχές τη σύνταξη ενός εθνικού πλαισίου αναλυτικού προγράμματος, βάση του οποίου τα κατά τόπους υπουργεία συντάσσουν τα δικά τους αναλυτικά προγράμματα (AEC, 1988). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι περισσότερες Πολιτείες είχαν εναρμονίσει τα αναλυτικά τους προγράμματα στο πλαίσιο των αρχών που όριζε το Αυστραλιανό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ό.π.: 18).

Στη Νέα Ζηλανδία, επίσης, η κυβέρνηση εισήγαγε το 1991 ένα εθνικό πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος και αξιολόγησης το οποίο ορίζει περιοχές μάθησης, στόχους και εξεταστικές διαδικασίες, επιφέροντας έτσι περισσότερο συγκεντρωτισμό από κάθε άλλη

φορά στο παρελθόν (Peters, 1995: 59). Παράλληλα, ίδρυσε το Γραφείο Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης (Educational Review Office), το οποίο όπως και το αγγλικό OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), επιθεωρεί τα σχολεία σε τακτά διαστήματα και συντάσσει δημόσιες εκθέσεις (ό.π.: 56-57).

Γίνεται φανερό πως τα μέτρα διοικητικής αποκέντρωσης και η παραχώρηση ενισχυμένης αυτονομίας στις τέσσερις χώρες που παρουσιάστηκαν δε συνεπάγεται την «απορρύθμιση» των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά την αναδιοργάνωσή τους με σκοπό την επιβολή των όρων της αγοράς στη λειτουργία τους και την προσαρμογή τους στο νέο μοντέλο κρατικού ελέγχου. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα συνδυασμό συγκεντρωτικού - αποκεντρωτικού ελέγχου παρά για ένα «απορρυθμισμένο» εκπαιδευτικό σύστημα (Astiz et al, 2002: 86). Πριν αναφερθεί το νομοθετικό πλαίσιο για αυτονομία και η ύπαρξη ή μη πολιτικών αποκεντρωτικού χαρακτήρα στο ελληνικό συγκείμενο, κρίνεται απαραίτητη μία σύντομη περιγραφή της δομής και της μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας.

3.2 Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Είναι γνωστό ότι η ελληνική κοινωνία είναι οργανωμένη στη βάση ενός καθαρά «γραφειοκρατικού» μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης, το οποίο χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη και περίπλοκη νομοθεσία. Η γραφειοκρατία γίνεται ιδιαίτερα εμφανή μέσα από νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 123). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από υπέρμετρη και περίπλοκη γραφειοκρατική δομή, συγκεντρωτισμό στις δομές και λειτουργίες του, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, πολυνομία και φορμαλισμό (Κουτούζης, 2012: 221).

Η διοικητική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνεται, με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το επίπεδο σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά:

1. Το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και τους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης.
2. Το περιφερειακό επίπεδο, το οποίο αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια.
3. Το νομαρχιακό επίπεδο, το οποίο αποτελείται από τις Διευθύνσεις, τα Γραφεία Εκπαίδευσης, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια.

4. Το επίπεδο σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων και όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικά συμβούλια, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, δημοτικές/κοινοτικές επιτροπές παιδείας, σχολική επιτροπή) (Σαΐτης, 2008: 6-7).

Γίνεται εμφανές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι γραμμικά - ιεραρχικά δομημένο και παρουσιάζεται σχηματικά ως μια πυραμίδα. Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο δόμησης, τα μέλη του οργανισμού είναι αλληλεξαρτώμενα και συνεργάζονται ως ένα ενιαίο σύνολο για την επιτυχία των στόχων του οργανισμού (Παπακωνσταντίνου, 2012: 28). Το πεδίο εξουσίας και ευθύνης κάθε προϊσταμένου μεταβιβάζεται υποδιαιρεμένο σε υποσύνολα ομοιογενών αρμοδιοτήτων σε αντίστοιχους για κάθε υποσύνολο υφισταμένους, οι οποίοι δε δέχονται εντολές από κανέναν άλλο προϊστάμενο. Έτσι, δημιουργείται μια ιεραρχική γραμμή εντολών από την κορυφή στη βάση της πυραμίδας (Κατσαρός, 2008α: 65).

Ο Τζέλλος (2008: 35) υποστηρίζει ότι δεν αφήνονται πολλά περιθώρια στις σχολικές μονάδες και σε άλλους φορείς, πέραν του Υπουργείου Παιδείας, να έχουν λόγο, άποψη και δυνατότητα λήψης αποφάσεων για θέματα του σχολείου, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η κεντρική εξουσία διαμορφώνει το νομικό πλαίσιο, στο οποίο θα κινηθεί κάθε σχολείο. Δεν υπάρχει καμία δυνατότητα τροποποίησης των προβλεπόμενων στις υπουργικές διατάξεις και προσαρμογής των προγραμμάτων στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, της κάθε σχολικής μονάδας και της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι εγκλωβισμένοι στα γρανάζια της διοίκησης και της γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης, συμμετέχοντας απλά ως «εντολοδόχοι» στην επίτευξη κεντρικά προκαθορισμένων στόχων. Σε ένα τέτοιο σύστημα, ο ρόλος των γονέων, όπως είναι αναμενόμενο, περιορίζεται και υποβαθμίζεται σε αυτόν του «παθητικού καταναλωτή» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 30).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008α: 33), το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης χαρακτηρίζεται από μειονεκτήματα και αδυναμίες. Συγκεκριμένα, οι αυστηροί κανόνες και τα πρότυπα διοικητικής συμπεριφοράς μετατρέπονται με ευκολία σε αυτοσκοπό. «*Η γραφειοκρατία και η επιβίωσή της καθίστανται ύψιστος σκοπός, και οι σκοποί της εκπαίδευσης υποβαθμίζονται*» (Holmes & Wynne, 1989: 63-64). Η εμμονή στον απόλυτο σεβασμό της διοικητικής ιεραρχίας συμβάλλει επίσης στη μείωση της ευελιξίας της οργάνωσης και στη μετατροπή των υφισταμένων σε παθητικά εκτελεστικά όργανα. Ακόμα, η αύξηση του αριθμού των ιεραρχικών βαθμίδων δυσχεραίνει την επικοινωνία και ουσιαστικά απομακρύνει τις ανώτερες βαθμίδες από τη βάση της οργάνωσης. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των φορέων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και εκείνων που την

εφαρμόζουν. Αποτέλεσμα αυτού του φαινομένου είναι η απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, καθώς και ο προγραμματισμός εκπαιδευτικών αλλαγών χωρίς να έχουν σχέση με την πραγματικότητα και μάλιστα ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η τελευταία καλείται απλά να συμμορφωθεί με τις επιταγές και τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης (Μαυρογιώργος, 1999: 125). Η υποβάθμιση, τέλος, των κοινωνικών και ψυχολογικών διαστάσεων της οργάνωσης οδηγεί σε αλλοτρίωση, με την έννοια της αποξένωσης του ανθρώπινου δυναμικού από την προσωπική και την κοινωνική του υπόσταση, σε χαμηλό ηθικό και σε έλλειψη διάθεσης για απόδοση στους εργαζόμενους (Τύπας & Κατσαρός, 2003: 251-252). Ο αλλοτριωμένος διευθυντής και εκπαιδευτικός δεν μπορούν να υπηρετήσουν με τον απαιτούμενο ενθουσιασμό το έργο τους και οδηγούνται σε αποτυχία.

Συνοψίζοντας, τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στον συγκεντρωτισμό και την αυστηρή εφαρμογή του γραφειοκρατικού ελέγχου. Παρόλο που το σχολείο καλείται να έχει άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις ανάγκες της, σήμερα φαίνεται πως η επικοινωνία του με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία έχει μειωθεί στο ελάχιστο. Κατά τον Τζέλλο (2008: 67), η ιδέα της σχολικής αυτονομίας έρχεται να διευρύνει τους στόχους, να μειώσει την ανάπτυξη της γραφειοκρατίας και να ελαττώσει την απόσταση που χωρίζει το σχολείο από την κοινωνία, αφού εμπλέκει σε αρκετά μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπικούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ευρύ φάσμα ουσιαστικών και υλοποιήσιμων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών και επιλογών.

3.3 Η νομοθετική πορεία προς την αυτονομία

Όπως έγινε φανερό, ο ρόλος της σχολικής μονάδας περιορίζεται στην αυστηρή εφαρμογή της καθορισμένης από τα κέντρα εξουσίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, η ανάγκη ενός αποδοτικότερου κράτους, οι πιέσεις από την Ε.Ε. και τον ΟΟΣΑ για ποιότητα στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη του χώρου εκπαιδευτικής πολιτικής διαφοροποίησαν την παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα, κάνοντας την να λάβει ορισμένα αποκεντρωτικά μέτρα.

Η πρώτη προσπάθεια για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με το Ν.1566/1985. Στην εισηγητική του έκθεση τονιζόταν πως οι ρυθμίσεις που εισάγονταν προωθούσαν τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, παραχωρώντας εξουσίες στις περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις, ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 33). Υποστηριζόταν πως το

σύστημα που θεσμοθετείται μετέθετε τον τρόπο λήψης αποφάσεων από το κέντρο στην περιφέρεια, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των επιστημονικών φορέων (Υφαντή, 2011α: 36). Εκχωρήθηκαν, λοιπόν, ορισμένες διαχειριστικές και οικονομικές αρμοδιότητες στις τοπικές κοινότητες για ζητήματα λειτουργικών δαπανών των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, θεσμοθετήθηκαν το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Συμβούλια Ειδικής Αγωγής, τα Νομαρχιακά Συμβούλια Παιδείας, οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές και η Σχολική Επιτροπή. Καταργήθηκε, ακόμα, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης και στη θέση του ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υφαντή, 2011α: 37).

Στην πράξη, ωστόσο, η ρητορική της εισηγητικής έκθεσης ακυρώθηκε τόσο από τις ρυθμίσεις που έγιναν, όσο και από την πρακτική που ακολουθήθηκε. Με εξαίρεση τις Σχολικές Επιτροπές, όλα τα άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής στερήθηκαν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και, επομένως, της δυνατότητας λήψης αποφάσεων, ώστε να αναδεικνύονται σε ουσιαστικούς διαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν κατάφερε να χαράξει εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια που εξασφάλιζε ο νόμος, καθώς ήταν άμεσα συνδεδεμένο με την κεντρική εξουσία, σε σημείο μάλιστα που άλλαζε η ηγεσία του με την εκάστοτε αλλαγή του Υπουργού Παιδείας (Υφαντή, 2011α: 39). Με το Προεδρικό Διάταγμα 75/1986 ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτελούνταν από εκλεγμένους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, αλλά με ρόλο περιορισμένο αποκλειστικά στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών θεμάτων που αφορούσαν την αξιολόγηση και τοποθέτηση των διευθυντών στα σχολεία, την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομίσθιων και την εκδίκαση πειθαρχικών παραπτώματων του εκπαιδευτικού προσωπικού (Υφαντή, 2011β: 740). Με άλλα λόγια, τα όργανα που συστάθηκαν σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, τη δεκαετία του 1980, με σκοπό την αποκέντρωση ή δε λειτούργησαν ή η λειτουργία τους περιορίστηκε σε οργανωτικά ζητήματα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 32).

Όσο αφορά τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης τη περίοδο 1990-1993, οι Υφαντή και Βοζαΐτης (2005: 34) επισημαίνουν ότι με τους Ν.1966/1991 και Ν.2043/1992 καθώς και με το Π.Δ. 45/1993 καθιερώθηκαν νέα μέτρα. Συγκεκριμένα, προσδιορίστηκαν νέα «μετρήσιμα» κριτήρια για την επιλογή Σχολικών Συμβούλων. Επανήλθε η μονιμότητα των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, αφού, σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν.2043/1992 ήταν αναγκαίο να εξασφαλιστεί η συνέχεια της διοίκησης της εκπαίδευσης. Το ΠΔ 45/1993, τέλος, έδωσε στο νομάρχη τη δυνατότητα να

παίρνει αποφάσεις σε σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Έγινε, δηλαδή, μια προσπάθεια μεταφοράς αρμοδιοτήτων από το Υπουργείο Παιδείας σε περιφερειακές υπηρεσίες, όμως τελικά τα περιφερειακά όργανα δεν κατάφεραν να εφαρμόσουν εκπαιδευτική πολιτική.

Η συζήτηση για την ανάγκη αποκέντρωσης συνεχίστηκε την περίοδο 1994-1996 και στην πορεία ψηφίστηκαν σχετικοί νόμοι. Η κυβέρνηση, με τους Ν.2218/1994 και Ν.2240/1994, που αφορούσαν στην ίδρυση της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, επιχείρησε να ρυθμίσει ζητήματα για την οργάνωση και τη λειτουργία των νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων της χώρας, εντάσσοντας και την εκπαίδευση στην ίδια πολιτική διοικητικής αποκέντρωσης (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005: 34-35). Το 1995 ο Υπουργός Παιδείας ανέθεσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας στον ΟΟΣΑ. Η έκθεση, στο κεφάλαιο «Άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Διοίκηση και Διαχείριση», ανέφερε ότι *«η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης, ωστόσο τα μέτρα που έχουν ληφθεί παρουσιάζουν λογικές και λειτουργικές αδυναμίες»*. Στην ίδια έκθεση αναφέρονταν επιπλέον τα εξής: *«Στην πραγματικότητα συντελείται μάλλον μία αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων παρά μία αποκέντρωση. Το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει αρμοδιότητα του κέντρου αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων. Η διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο δε βασίζεται σε έναν ορθολογικό σχεδιασμό»* (ΟΟΣΑ, 1996: 86-87). Κατέληγε δε σε συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούσαν τη διαχείριση των σχολείων σε τοπικό επίπεδο, τις λειτουργίες της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα εκπαίδευσης, την αυτονομία των πανεπιστημίων και την αξιολόγηση (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005: 35).

Με τη μεταρρύθμιση του 1997 ο λόγος περί σύνδεσης σχολείου και αγοράς εργασίας έγινε πλέον έντονος και σε επίσημα κείμενα. Ο Ν.2525/1997 είχε ως στόχο την ενδυνάμωση του σχολείου. Η θέσπιση του Ενιαίου Λυκείου, η λειτουργία Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς και Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, η εισαγωγή Ενισχυτικής Διδασκαλίας και η υλοποίηση του θεσμού του πολλαπλού βιβλίου ήταν μέτρα που προέβλεπε, αν και αρκετά από αυτά δεν υλοποιήθηκαν, διότι ο νόμος και το σχετικό Π.Δ. δεν εφαρμόστηκαν (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124). Το μόνο βήμα προς την αποκέντρωση αποτελεί η αναβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την ίδρυση Κέντρων Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού σε νομαρχιακό επίπεδο και των γραφείων Σ.Ε.Π. σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπου εκεί λαμβάνονταν υπ' όψη οι πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο αυτά τα όργανα χρηματοδοτούνται και ελέγχονται και πάλι από το Υπουργείο Παιδείας (Υφαντή & Βοζαίτης,

2005: 37). Κατά κανόνα, οι προβλεπόμενες αλλαγές του Ν.2525/1997 δε συνοδεύτηκαν και με παράλληλες προσπάθειες διοικητικού εκσυγχρονισμού. Αναδείχθηκαν ως εκ τούτου και πάλι τα χαρακτηριστικά ενός κεντρικού διοικητικού ελέγχου, ο οποίος στηριζόταν στις ήδη υπάρχουσες δομές σχεδιασμού και ελέγχου του συστήματος (Υφαντή, 2011α: 45).

Τη δεκαετία του 2000, με τον Ν.2817/2000 θεσπίστηκαν οι «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης», με στόχο τη διοικητική αποκέντρωση και τη δημιουργία ενός τέταρτου επιπέδου εκπαιδευτικής διοίκησης (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124). Το άρθρο 29 αναφέρει ότι *«στην έδρα κάθε περιφέρειας του Κράτους συνίσταται περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι μετακλητοί Περιφερειακοί Διευθυντές διορίζονται και παύονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων»*. Σύμφωνα με τον Ν.2986/2002, οι περιφερειακές υπηρεσίες αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (ό.π.: 124). Καθορίζονται η οργανωτική δομή και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων. Προσδιορίζονται, επίσης, τα κριτήρια επιλογής των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, ενώ αποκεντρώνεται το σύστημα επιλογής των Προϊσταμένων των Γραφείων Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, θεσπίστηκε μια σειρά από συμβούλια, όπως το Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού, οι αρμοδιότητες των οποίων ορίζονται με Προεδρικό Διάταγμα σύμφωνα με το Ν.2817/2000 (Υφαντή, 2011β: 745). Εκτός από τις ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, ο Ν.2986/2002 περιλάμβανε και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε εθνικό επίπεδο με την υλοποίηση ενός συστήματος πρότυπων δεικτών και κριτηρίων σχολικής ποιότητας (Κατσαρός, 2008β: 103). Με τους νόμους αυτούς διακρίθηκε και πάλι μια προσπάθεια στήριξης και ενδυνάμωσης του σχολείου, χωρίς όμως να συνοδεύεται από μια ουσιαστική αποκέντρωση του διοικητικού συστήματος (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124).

Το έτος 2003 και στο πλαίσιο ανάπτυξης καινοτόμων δράσεων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεσπίστηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Υπογράφηκαν, ακόμα, οι υπ' αριθμόν 73765/Γ1/14-7-03 και 74138/Γ2/15-7-03 υπουργικές αποφάσεις, με τις οποίες καθιερώθηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο. Η

εισαγωγή των διαθεματικών σχεδίων εργασίας και η θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης συνέστησαν μια αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Ταυτόχρονα, αποτύπωναν την προσπάθεια ενίσχυσης του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της διδακτέας ύλης και της διδασκαλίας. Δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δρουν πιο ελεύθερα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αποκτώντας μεγαλύτερη ευελιξία σε σχέση με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών (Υφαντή, 2011α: 50). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Σαλτερή (2004: 21), η Ευέλικτη Ζώνη εκλήφθηκε ως μια διοικητικού χαρακτήρα επιβολή παρά τον προαιρετικό χαρακτήρα της. Παράλληλα, η Υφαντή (2011α: 51) υποστηρίζει ότι η Ευέλικτη Ζώνη δε λειτούργησε με στόχο τη συνολική αναδιοργάνωση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και την αποδέσμευσή τους από τον κεντρικό διοικητικό έλεγχο. Περιοριζόταν στην εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών αξιοποίηση ενός μικρού μέρους από τον σχολικό χρόνο με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των διαθεματικών αυτών προσεγγίσεων θα ελέγχονταν από τους Σχολικούς Συμβούλους. Επιπλέον, δεν ελήφθησαν μέτρα για τη στήριξη του προγράμματος, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η τροποποίηση του ωραρίου διδασκαλίας, ο εξοπλισμός των σχολικών βιβλιοθηκών και η χρηματική ενίσχυση ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.

Στη συνέχεια, ο Ν.3389/2005 προέβλεπε τη σύμπραξη του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα για την κατασκευή σχολικών κτιρίων του οποίου η σημασία είναι διφορούμενη, καθώς από τη μία πλευρά ενισχύεται η οικονομική ανάπτυξη και, από την άλλη, ο ιδιωτικός τομέας διεισδύει στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008β:103). Το 2010 ψηφίστηκε ο Ν.3848/2010 που αφορούσε, μεταξύ άλλων, στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και σε θέματα προγραμματισμού των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με το άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών», κάθε σχολική μονάδα στην αρχή κάθε σχολικού έτους κάνει τον προγραμματισμό της, θέτει τους στόχους της για τη σχολική αυτή χρονιά και καθορίζει τις δράσεις της.

Το προσχέδιο νόμου της Υπουργού Παιδείας Άννας Διαμαντοπούλου με θέμα «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης "Πρώτα ο μαθητής" - "Πρώτα η Σχολική Μονάδα" Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο», το οποίο παρουσιάστηκε το 2011, ακολουθεί χρονικά την τελευταία αποκεντρωτική προσπάθεια της δημόσιας διοίκησης. Με τις προτεινόμενες ρυθμίσεις θεσμοθετούνται, μεταξύ άλλων, η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και η ενίσχυση του ρόλου των περιφερειακών δομών και των στελεχών

διοίκησης της εκπαίδευσης στη λήψη και υλοποίηση σημαντικών αποφάσεων και η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της δυνατότητάς της να προγραμματίζει, να οργανώνει, να υλοποιεί και να αξιολογεί αποτελεσματικά το έργο της (Προσχέδιο Νόμου, 2011: 1-24). Το συγκεκριμένο προσχέδιο νόμου δεν προχώρησε περαιτέρω λόγω των πολιτικών αλλαγών της εποχής.

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, λοιπόν, εμφανίστηκαν κάποιες αποκεντρωτικές τάσεις, οι οποίες συνδέθηκαν με προσπάθειες ανάπτυξης αποκεντρωτικών πολιτικών στην εκπαίδευση και ενδυνάμωσης του σχολείου. Ωστόσο, αυτές περιορίστηκαν μάλλον σε επίπεδο ρητορικής και νομοθετημάτων, χωρίς να επηρεάζουν τη δύναμη του κράτους. Οι μεταρρυθμίσεις εξάλλου που πραγματοποιήθηκαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν υποστηρίχθηκαν οικονομικά από τις εκάστοτε κυβερνήσεις για να διευκολυνθούν οι πολιτικές αποκέντρωσης, με αποτέλεσμα η πράξη να απέχει από τις επικλήσεις για εκσυγχρονισμό και ευελιξία του συστήματος διοικητικού ελέγχου της εκπαίδευσης (Υφαντή, 2011α: 54).

3.4 Ερευνητικά δεδομένα για την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών

3.4.1 Διεθνής χώρος

Στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, αφού για αρκετές δυτικές χώρες η αυτονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πραγματικότητα. Οι έρευνες επικεντρώνονται στον εντοπισμό των περιοχών όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενεργούν αυτόνομα σε θέματα διδασκαλίας, σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθόδους αξιολόγησης, την επιλογή των σχολικών βιβλίων και την ομαδοποίηση των μαθητών για λόγους που αφορούν στη διδασκαλία. Ειδικότερα, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών σε όλες σχεδόν τις χώρες (Ευρυδίκη, 2013: 103). Ακόμα, σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών τους. Πολλές φορές συμμετέχουν, επίσης, στις αποφάσεις προαγωγής των μαθητών στις επόμενες σχολικές τάξεις και στις διεργασίες επανάληψης της σχολικής τάξης, είτε υποβάλλοντας σχετικές προτάσεις, είτε λαμβάνοντας την ανάλογη απόφαση για κάποιο μαθητή ή μαθητές (ό.π.: 109). Από την άλλη, όμως, οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με την επιλογή των κενών θέσεων διδασκαλίας και των αντικαταστατών απουσιαζόντων εκπαιδευτικών, την

επιλογή και την απόλυση εκπαιδευτικών, τον καθορισμό των καθηκόντων και ευθυνών και την επιλογή του διευθυντή. Οι διευθυντές ή γενικότερα τα όργανα διοίκησης των σχολείων έχουν τη βασική ευθύνη ανά την Ευρώπη στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων. Σε μια μειοψηφία χωρών, οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και σε αυτή την κατηγορία υπάγονται και η χώρα μας, όπου οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές αποφασίζουν για όλα ή σχεδόν όλα τα ανωτέρω θέματα. Είναι εξαιρετικά σπάνιες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις αυτές (ό.π.: 103).

Ο Anderson (1987: 359) υποστηρίζει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών περιορίζεται στις δραστηριότητες τους στην τάξη τους, καθώς όσο οι εκπαιδευτικοί κινούνται έξω από αυτή η αυτονομία τους μειώνεται. Οι Strong και Yoshida (2014: 132) σε έρευνα τους σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, κατέληξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας σε θέματα διαχείρισης τάξης, κυρίως, όσο αφορά τον καθορισμό του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, τη θέσπιση των κανόνων, την αξιολόγηση και τις διαδικασίες που ακολουθούνται μέσα σε αυτήν. Και προηγούμενες έρευνες έχουν καταλήξει ότι η λειτουργία στην τάξη αποτελεί την περιοχή όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αυτονομία (Blasé & Kirby, 2009, όπ. αναφ. στο Κόρκου, 2015: 50) και στην οποία διαθέτουν το μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου (Archbald & Porter, 1994: 35). Έρευνα στην Τουρκία σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στην διαμόρφωση διδακτικών πλάνων αλλά ότι διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας στο στάδιο της εφαρμογής. Το περιβάλλον της τάξης παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ορισμένο βαθμό αυτονομίας καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη μοναδική αρχή της τάξης χωρίς να υπάρχει άμεση εποπτεία των δραστηριοτήτων του (Ozturk, 2012: 297). Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και στις περισσότερες έρευνες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε διάφορες περιοχές (Einolf, 2002; Garvin, 2007; Rudolph, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2), δε φαίνονται ικανοποιημένοι από αυτά (Blasé & Kirby, 2009; LaCoe, 2006; Rudolph, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2). Σύμφωνα με τους Pearson και Hall (1993: 176), η αυτονομία των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ωστόσο, σχετικά με τις πρόσθετες σπουδές, τα αποτελέσματα της έρευνας του Moomaw (2005: 77) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο πιστεύουν πως έχουν μια ελαφρώς υψηλότερη αυτονομία από αυτούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό.

3.4.2 Ελλάδα

Μέσα από την ιστορική αναδρομή έγινε προσπάθεια να κατανοηθεί η πορεία των διαδικασιών οργάνωσης και διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κοινή συνισταμένη στις διάφορες χρονικές περιόδους είναι το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Παρ' όλες τις προσπάθειες για αποκέντρωση που επιχειρήθηκαν, ο συγκεντρωτισμός συνεχίζει να χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας ακόμα και σήμερα. Ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προφανές ότι δεν αφήνει πολλά περιθώρια για αυτονομία στους εκπαιδευτικούς.

Η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις επί όλων σχεδόν των ως άνω θεμάτων τα οποία αφορούν στη διδασκαλία (Ευρυδίκη, 2013: 103). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές αρχές είναι εκείνες που αποφασίζουν για τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αυτόνομοι ως προς το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς δε συμμετέχουν στη φάση διαμόρφωσής τους. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το κατευθυντήριο μέσο για τη σύνταξη των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων καθώς καθορίζουν απόλυτα τόσο τη διδακτέα ύλη όσο και τις ώρες διδασκαλίας. Τα εκπαιδευτικά συγγράμματα, επίσης, εκδίδονται από το κράτος χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα χρησιμοποίησης εναλλακτικών εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς, με εξαίρεση του εκπαιδευτικού που διδάσκει ξένες γλώσσες. Υπάρχουν, ωστόσο, περιθώρια αυτονομίας ως προς την ομαδοποίηση των μαθητών στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης. Αντίθετα, ο καθορισμός κριτηρίων για την επιλογή μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης των μαθητών χαρακτηρίζεται από απουσία αυτονομίας (ό.π.: 104). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στις εθνικές εξετάσεις των μαθητών για τη διαμόρφωση αποφάσεων για τη σχολική τους σταδιοδρομία. Οι εξετάσεις αυτές συνοψίζουν τα ατομικά σχολικά επιτεύγματα των μαθητών στο τέλος ενός σχολικού έτους ή ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σταδίου και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των μαθητών. Τα αποτελέσματά τους χρησιμοποιούνται για την παροχή πιστοποιητικών ή για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικών με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων, τις σχολικές επιλογές ή την προαγωγή στην ανώτερη τάξη, κλπ. (ό.π.: 108). Όσο αφορά την επανάληψη της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά μέσω της υποβολής πρότασης, διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων (ό.π.: 109). Τέλος, εκτός από τις αποφάσεις που αφορούν στη διδασκαλία, στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων η εικόνα παραμένει ίδια, με τις εκπαιδευτικές αρχές να αποφασίζουν για την επιλογή των κενών θέσεων διδασκαλίας και των αντικαταστατών

απουσιαζόντων εκπαιδευτικών, την επιλογή και απόλυση των εκπαιδευτικών, τον καθορισμό των καθηκόντων και ευθυνών των εκπαιδευτικών και την επιλογή του διευθυντή του σχολείου (ό.π.: 104).

Ειδικότερα, πρόσφατη έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας έδειξε ότι δε διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας ως προς τη λήψη αποφάσεων για καίρια ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων πιστεύει ότι δεν διαθέτει την ευχέρεια να καθορίσει τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους, ούτε να λαμβάνει καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα ή τη βελτίωση του σχολικού χώρου. Επίσης, δεν νιώθουν ότι έχουν την αυτονομία να επιλέξουν διάφορα σχολικά εγχειρίδια με τα οποία θα μπορέσουν να προσεγγίσουν την υπό εξέταση ύλη (Μαράτος, 2014: 50-51). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας, δίνοντας έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται (Συρακούλη, 2014: 71), από ότι διοικητικής, και ειδικότερα στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, τη συνεργασία του σχολείου με τις τοπικές αρχές και επιχειρήσεις και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (ό.π.: 75).

Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνα στο νομό Αχαΐας κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, τόσο στη διδασκαλία όσο και ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (Καρακώστα, 2013: 66). Έρευνα στον νομό Μαγνησίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης, ενώ περιορισμένα επίπεδα σε θέματα λειτουργίας σχολείου. Αναφορικά με την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία, δήλωσαν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης ενώ μέτρια επίπεδα σε θέματα λειτουργίας του σχολείου (Κόρκου, 2015: 41-42). Επίσης, φάνηκε ότι υφίσταται διαφοροποίηση της πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης, λειτουργίας σχολείου, επαγγελματικής ανάπτυξης και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ό.π.: 43-44).

Αξίζει, ακόμα, να σημειωθούν τα αποτελέσματα των ερευνών αναφορικά με τη σχέση της επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Κάποιες έρευνες έδειξαν ότι το φύλο δε σχετίζεται με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών τόσο την πραγματική όσο και την επιθυμητή (ό.π.: 45).

Καρακώστα, 2013: 77-78), ενώ άλλες ότι οι άντρες εκμεταλλεύονται περισσότερο την προοπτική για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συρακούλη, 2013: 73). Σχετικά με την ηλικία, βρέθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας (ό.π.: 73), ενώ οι μεγαλύτεροι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα διοικητικής αυτονομίας (ό.π.: 75). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας φάνηκε ότι διαθέτουν περισσότερη επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κόρκου, 2015: 48), σε αντίθεση με όσους έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και παρουσιάζουν περισσότερη επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διοίκησης (Συρακούλη, 2013: 75). Όσο αφορά τις πρόσθετες σπουδές, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών διαθέτουν υψηλότερη επαγγελματική αυτονομία σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Κόρκου, 2015: 46). Το μέγεθος του σχολείου, τέλος, αποτελεί έναν παράγοντα που επιφέρει οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι, ενώ στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δεν υπάρχει αυτονομία στο καθημερινό τους έργο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών εκφράζουν αυτήν την άποψη σε μικρότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών (Μαράτος, 2014: 54).

Μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας παρατηρούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι οργανισμοί αυτοί δεν υπόκεινται με τη σειρά τους σε περιορισμούς και δεσμεύσεις (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999: 45). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006: 27-30), ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι ένας δημόσιος υπάλληλος που εργάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ελέγχεται από το κράτος. Συνεπώς το έργο του είναι εξαρτημένο από την κρατική εξουσία και η επαγγελματική του αυτονομία περιορίζεται. Για την ανάπτυξη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού προτείνεται διεύρυνση του πλαισίου δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών, με το αίτημα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Σημαντικότητα θέματος

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν έχουν διερευνηθεί, ειδικά σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι συστηματικές έρευνες και ιδιαίτερα οι διδακτορικές διατριβές που ασχολούνται με την αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες. Η αύξηση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, επιφέρει αύξηση των ευθυνών τους και περισσότερες υποχρεώσεις γύρω από το καθημερινό τους έργο (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 123· Bracci, 2009: 303). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ακόμα μεγαλύτερη ευθύνη τόσο για την ανάπτυξη του περιεχομένου και την επόπτευση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ευρυδίκη, 2008: 9). Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε επιπρόσθετο κίνητρο για την παρούσα εργασία, η οποία προσπαθεί να μελετήσει και το κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος ή είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη κατάσταση επαγγελματικής τους αυτονομίας.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των πραγματικών και επιθυμητών επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους θα διερευνηθεί ο βαθμός πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι ο παιδαγωγικός και ο διοικητικός τομέας. Επίσης, επιδιώκεται να μελετηθεί η σχέση τόσο των πραγματικών όσο και των επιθυμητών επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρούνται να απαντηθούν μέσω της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

1. Ποια είναι τα πραγματικά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον παιδαγωγικό και διοικητικό τομέα;
2. Ποια είναι τα επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον παιδαγωγικό και διοικητικό τομέα;
3. Υπάρχουν διαφορές της πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου;

4. Εξαρτώνται τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, τόσο τα πραγματικά όσο και τα επιθυμητά, σε κάθε ένα από τους δύο τομείς από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο και τεχνική προκειμένου να συλλέξει δεδομένα, τα οποία θα καταγράψει και θα κωδικοποιήσει. Κατόπιν θα τα αναλύσει, ώστε να αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο το υπό διερεύνηση θέμα και να δώσει έγκυρες και αξιόπιστες απαντήσεις (Silverman, 1993, όπ. αναφ. στο Verma & Mallick, 2004: 22). Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται συνήθως σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες, ανάλογα με τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης των δεδομένων.

Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε πλέγμα μεταβλητών, δηλαδή σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με σκοπό να αναζητηθούν οι γενικές τάσεις που θα μας οδηγήσουν στον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή σχετικά με το φαινόμενο που μελετήθηκε. Επιπλέον, η ποσοτική προσέγγιση είναι οικονομική, συγκεντρώνει μεγάλο όγκο στοιχείων, επιτρέπει στον ερευνητή να περιγράφει, να συγκρίνει και να συσχετίζει ένα χαρακτηριστικό με ένα άλλο (Cohen et al., 2008: 290). Η εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται με τη χρήση στατιστικών μεθόδων (Σαραφίδου, 2016: 40). Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα στηρίζεται είτε σε μελέτες ειδικών περιπτώσεων είτε σε πληροφορίες που έχουν προκύψει από μεμονωμένα άτομα ή καταστάσεις. Διερευνά τις διαδικασίες που βρίσκονται πίσω από τις παρατηρούμενες συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων, χαρτογραφεί τις ατομικές απαντήσεις και αναζητά τη σημασία και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας: 9-10). Η συλλογή υλικού και η ανάλυση γίνεται παράλληλα ή σε εναλλασσόμενες φάσεις, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα διαφοροποιούνται προσαρμοζόμενα στην πραγματικότητα που αναδύεται (Σαραφίδου, 2016: 3). Η επιλογή της μιας ή της άλλης προσέγγισης δε θα πρέπει να εξαρτάται από ιδεολογικές προσκολλήσεις αλλά να υπαγορεύεται από τα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα.

Έτσι, για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση καθώς εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τις ανάγκες της. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία διατμηματική μελέτη επισκόπησης (cross-sectional survey) που έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις του υπό μελέτη πληθυσμού (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας τους σε δύο

τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου και να αναζητήσει σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του.

4.4 Δείγμα

Σε μία έρευνα, η πληθυσμιακή ομάδα από την οποία προκύπτουν τα δεδομένα της έρευνας είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να παράγει έγκυρες γενικεύσεις του υπό εξέταση θέματος. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Λάρισας. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας (Ξένες Γλώσσες, Εικαστικά, Μουσική κλπ.) αποκλείστηκαν του δείγματος προκειμένου το τελευταίο να συγκεκριμενοποιηθεί και να καταστεί ομοιογενές. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία (convenience). Η δυνατότητα πρόσβασης στα σχολεία και η προηγούμενη προσωπική επαφή με το διδακτικό προσωπικό συμβάλλουν στην επιλογή των σχολείων που τελικά συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα.

Το τελικό μέγεθος του δείγματος είναι 151 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 109 είναι γυναίκες (72,2%) και οι 42 άντρες (27,8%). Το 6,6% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας από 31 έως 40 ετών, το 47,7% είναι από 41 έως 50 ετών και το 45,7% είναι άνω των 51 ετών. Αναφορικά με την προϋπηρεσία, η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης είναι αυτή μεταξύ 21-30 ετών με ποσοστό 52,3 %, ενώ η κατηγορία έως 10 έτη υποεκπροσωπείται έχοντας ποσοστό εμφάνισης 2%. Όσο αφορά τις σπουδές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (90,7%) δεν κατέχει επιπρόσθετο τίτλο σπουδών πέρα από αυτόν του βασικού τους πτυχίου, ενώ μόλις το 9,3% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι. Εξετάζοντας το μέγεθος των σχολικών μονάδων προκύπτει ότι το 18,5% έχει 151-250 μαθητές και το 81,5% έχει περισσότερους από 251 μαθητές. Τέλος, όλες οι σχολικές μονάδες που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα βρίσκονται σε αστική περιοχή του νομού Λάρισας (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Α).

4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας, τα επιμέρους της ερωτήματα, τον χρονικό περιορισμό για τη διεκπεραίωσή της καθώς και την ανάγκη διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας, επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δεν είναι απλά ένας κατάλογος ερωτήσεων, αλλά αποτελεί την πλέον καθιερωμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων που αναφέρονται σε απόψεις και αντιλήψεις. Σύμφωνα με τους Wilson και McLean (1994, όπ. αναφ. στο Cohen et al.,

2008: 414), στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου συγκαταλέγεται το γεγονός ότι αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη, εύχρηστη και γρήγορη τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων από πολλά άτομα συγχρόνως. Μπορεί να συμπληρωθεί και να επιδοθεί χωρίς τη φυσική παρουσία του ερευνητή και ταυτόχρονα είναι εύληπτο και εύκολο να αναλυθεί. Τέλος, το αίσθημα της ανωνυμίας που το διακατέχει ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας (Cohen et al. 2008: 414). Ωστόσο, η χρήση του ερωτηματολογίου παρουσιάζει και μειονεκτήματα που ο ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη του. Αυτά αναφέρονται κυρίως στον χρόνο που απαιτείται για τη διαμόρφωσή του, στην πιλοτική αποστολή και τροποποίησή του, καθώς και στον περιορισμό στην ευελιξία των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο συναντάται σε τρεις μορφές· στη δομημένη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη μορφή. Η επιλογή της κατάλληλης μορφής του ερωτηματολογίου εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος. Όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο. Αντίθετα, όσο πιο μικρό είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο λιγότερο δομημένο και πιο ανοικτό πρέπει να είναι. Ένα δομημένο ερωτηματολόγιο πρέπει αρχικά να ελεγχθεί πιλοτικά και έπειτα να τροποποιηθεί αν χρειαστεί και να αποσταλεί. Το αρχικό αυτό στάδιο το καθιστά χρονοβόρο, όμως μετά την τελική διαμόρφωση, η ανάλυση του γίνεται γρήγορα. Ένα μη δομημένο ερωτηματολόγιο σπάνια χρησιμοποιείται σε μια έρευνα, αφού ουσιαστικά επιτρέπει στα υποκείμενά της να «γράψουν ότι θέλουν» για το υπό μελέτη θέμα, καθιστώντας δύσκολη την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Το πιο σύνηθες είναι το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιέχει μια σειρά δηλώσεων ή ερωτήσεων με σαφή δομή, σειρά και μορφή. Τα υποκείμενα της έρευνας μπορούν να απαντήσουν με όποιον τρόπο κρίνουν σωστό (Cohen et al., 2008: 417-419).

Σε ένα ερωτηματολόγιο χρησιμοποιούνται δύο τύποι ερωτήσεων, οι «κλειστές» και οι «ανοιχτές» ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις συνοδεύονται από μια σειρά έτοιμων απαντήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές είναι εύκολες στη συμπλήρωση, την κωδικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση τους. Ωστόσο, δεν υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης σχολίων, αιτιολογήσεων και αξιολογήσεων για τις απαντήσεις με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να μην καλύπτεται ακριβώς το υπό μελέτη θέμα. (Cohen et al., 2008: 418-419). Από την άλλη, οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν τα υποκείμενα της έρευνας να διατυπώσουν οι ίδιοι τις απαντήσεις τους. Προτιμώνται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να έχει την άμεση προσωπική γνώμη των υποκειμένων, όταν οι τελευταίοι έχουν ανεπαρκή ή άνιση πληροφόρηση για το θέμα ή όταν το θέμα είναι πολύπλοκο. Η χρήση τους επιτρέπει την εμφάνιση καινούριων μεταβλητών που μπορεί να βοηθήσουν την έρευνα σε βάθος (Σημειώσεις Μεθοδολογίας

Εκπαιδευτικής Έρευνας: 58). Τα προβλήματα με αυτές τις ερωτήσεις είναι η υποκειμενικότητα στην επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, η χρονοβόρα επεξεργασία και συχνά οι αναπάντητες ή οι γενικές και αόριστες απαντήσεις (Cohen et al., 2007: 419). Ένα ερωτηματολόγιο συνήθως αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις αλλά συχνά περιλαμβάνει και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις. Οι τελευταίες πρέπει να είναι περιορισμένες όταν το δείγμα είναι μεγάλο διότι η τελική κωδικοποίηση των απαντήσεων είναι δύσκολη.

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό με κλειστές ερωτήσεις ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να καταγράψουν τα ατομικά τους στοιχεία, προκειμένου να διαμορφωθεί το προφίλ τους, ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, το εργαλείο αυτό μετράει το βαθμό πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε δύο τομείς τους έργου τους, τον παιδαγωγικό και τον διοικητικό. Πρόκειται για μία 5-βαθμη κλίμακα, τύπου Likert. Αποτελείται από τριάντα στοιχεία (items) και περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες. Οι υποκλίμακες προσδιορισμού της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: *πραγματική παιδαγωγική αυτονομία, επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία, πραγματική διοικητική αυτονομία και επιθυμητή διοικητική αυτονομία.*

Η υποκλίμακα *πραγματική παιδαγωγική αυτονομία* περιλαμβάνει 9 στοιχεία (items) και αναφέρεται στο βαθμό που ορισμένες όψεις της παιδαγωγικής αυτονομίας ισχύουν σύμφωνα με την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, αυτή η διάσταση περιλαμβάνει προτάσεις, όπως «έχω τη δυνατότητα να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα».

Η υποκλίμακα *επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία* περιλαμβάνει 9 στοιχεία (items) και εκφράζει τον βαθμό που θα επιθυμούσαν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες όψεις της παιδαγωγικής αυτονομίας. Για παράδειγμα, αυτή η διάσταση περιλαμβάνει προτάσεις, όπως «επιθυμώ να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα».

Η υποκλίμακα *πραγματική διοικητική αυτονομία* περιλαμβάνει 6 στοιχεία (items) και αναφέρεται στο βαθμό που ορισμένες όψεις της διοικητικής αυτονομίας ισχύουν σύμφωνα με την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, αυτή η διάσταση περιλαμβάνει προτάσεις, όπως «συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας».

Η υποκλίμακα *επιθυμητή διοικητική αυτονομία* περιλαμβάνει 6 στοιχεία (items) και εκφράζει το βαθμό που θα επιθυμούσαν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες όψεις

της διοικητικής αυτονομίας. Για παράδειγμα, αυτή η διάσταση περιλαμβάνει προτάσεις, όπως «επιθυμώ να συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας».

Οι συμμετέχοντες καλούνται να υποδείξουν τα επίπεδα αυτονομίας τους, τόσο τα πραγματικά όσο και τα επιθυμητά, για κάθε έναν από τους δύο τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Πέντε εναλλακτικές απαντήσεις δίνονται για κάθε στοιχείο: Δεν ισχύει καθόλου/Δεν επιθυμώ καθόλου (1), Ισχύει λίγο/Επιθυμώ λίγο (2), Ισχύει αρκετά/ Επιθυμώ αρκετά (3), Ισχύει πολύ/Επιθυμώ πολύ (4), Ισχύει πάρα πολύ/Επιθυμώ πάρα πολύ (5). Υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Β). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα υποβλήθηκε σε έλεγχο αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach αξιολογεί την εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Βρέθηκε ότι οι τέσσερις υποκλίμακες (πραγματική παιδαγωγική αυτονομία, επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία, πραγματική διοικητική αυτονομία, επιθυμητή διοικητική αυτονομία) έχουν τιμές $\alpha = ,751$, $\alpha = ,880$, $\alpha = ,810$ και $\alpha = ,916$ αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι υψηλοί για όλες τις προτάσεις και των τεσσάρων υποκλιμάκων και επομένως η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θεωρείται υψηλή (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Γ).

4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 10 Οκτωβρίου έως 1 Νοεμβρίου 2016 από την ίδια την ερευνήτρια. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες από τους διευθυντές τους. Οι περισσότεροι διευθυντές ήταν θετικοί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε κάθε εκπαιδευτικό χωριστά και η συμπλήρωση τους έγινε με απόλυτη εμπιστευτικότητα.. Στην πρώτη σελίδα του κάθε ερωτηματολογίου, αναφερόταν πλήρως ο σκοπός για τον οποίο γίνεται η έρευνα καθώς υπήρχαν και σαφείς οδηγίες για την συμπλήρωσή του. Η μέση διάρκεια συμπλήρωσης ανερχόταν στα 8-10 λεπτά. Μοιράστηκαν συνολικά 200 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 151, αντιπροσωπεύοντας ένα ικανοποιητικό ποσοστό απόκρισης (=75,5%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα συμπλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα και φάνηκαν ιδιαίτερα θετικοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι που επικαλέστηκαν μεγάλο φόρτο εργασίας και αρνήθηκαν να συμμετέχουν.

4.7 Ανάλυση δεδομένων

Υπάρχουν δύο επίπεδα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων η περιγραφική/διερευνητική στατιστική (descriptive/exploratory) και η επαγωγική/συμπερασματική στατιστική (inferential). Η πρώτη περιλαμβάνει τις μεθόδους που αφορούν στην οργάνωση των δεδομένων του δείγματος με στόχο τη συνοπτική περιγραφή τους (εικόνα των δεδομένων). Η δεύτερη επικεντρώνεται στις μεθόδους που αφορούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον υπό μελέτη πληθυσμό με βάση τα ποσοτικά δεδομένα που καταγράφηκαν σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (εκτίμηση παραμέτρων του πληθυσμού ή έλεγχοι υποθέσεων) (Σαραφίδου, 2015: 1).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics 16.0). Όσο αφορά την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός των μέσων τιμών και της τυπικής απόκλισης τόσο των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος όσο και των μεταβλητών. Στη συνέχεια, για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, έγινε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών με την εφαρμογή του Kolmogorov-Smirnov test. Από τη διενέργεια του συγκεκριμένου ελέγχου προέκυψε ότι η κατανομή των μεταβλητών δε διαφέρει από την κανονική και έτσι επιλέχθηκαν παραμετρικά τεστ. Εφαρμόστηκε ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος t-test για τον έλεγχο της εξάρτησης μιας διακριτής μεταβλητής με δυο κατηγορίες απαντήσεων με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας. Στην περίπτωση αντίστοιχων ελέγχων με διακριτές μεταβλητές με άνω των δυο κατηγοριών απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ANOVA. Επίσης, για τη διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών με γραμμική συμμετρική σχέση χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Σε όλα τα παραπάνω παραμετρικά τεστ, υπολογίστηκε η τιμή του κριτηρίου του ελέγχου, προσδιορίστηκε η πιθανότητα P που αντιστοιχεί στην τιμή του κριτηρίου, έγινε σύγκριση της πιθανότητας με το προαποφασισμένο επίπεδο σημαντικότητας (5% ή 0,05) και, τέλος, πάρθηκε η απόφαση για στατιστικά σημαντικό ή μη αποτέλεσμα του ελέγχου.

4.8 Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Πολλοί εκπαιδευτικοί από τις σχολικές μονάδες στις οποίες απευθύνθηκαν και οι διευθυντές τους παρείχαν άδεια εισόδου και συμμετοχής, αρνήθηκαν να συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα ο απαιτούμενος αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τους Moser και Kalton (1971, όπ. αναφ. στο Συρακούλη, 2013: 66), «η μη ανταπόκριση είναι ένα

πρόβλημα, γιατί συνήθως οι άνθρωποι που δεν απαντούν στα ερωτηματολόγια, όπως αποδεικνύεται επανειλημμένα στην πράξη, διαφέρουν από εκείνους που απαντούν».

Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και συνεπώς, καταγράφηκε η υποκειμενική κρίση του δείγματος. Από τη στιγμή που οι ερωτήσεις μίας έρευνας αφορούν προσωπικά δεδομένα, είναι πιθανόν να μη δοθούν αντικειμενικές απαντήσεις. Είναι γνωστή, άλλωστε, η τάση των ατόμων να μην απαντούν ειλικρινά στην προσπάθειά τους να εξωραΐσουν τις απαντήσεις τους. Ακόμα, τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς αποτέλεσαν τη μόνη πηγή συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες θα μπορούσαν, ίσως, να συλλεχθούν και με τη χρήση συνεντεύξεων, γεγονός που δεν υλοποιήθηκε λόγω των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων.

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν και η επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας. Η ευκαιριακή δειγματοληψία είναι ο λιγότερο ικανοποιητικός τρόπος επιλογής δείγματος. Το δείγμα μπορεί να περιέχει παντός είδους μεροληψίες, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό. Τέλος, περιορισμό αποτελεί το ίδιο το θέμα της έρευνας, το οποίο δεν είναι δημοφιλές στην Ελλάδα και η βιβλιογραφία είναι σχετικά περιορισμένη. Η έρευνα αυτή αποτελεί ουσιαστικά μια από τις ελάχιστες διερευνήσεις για το θέμα της επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και δίνει το ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

5.1.1 Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος έχει πραγματοποιηθεί στο τέταρτο κεφάλαιο. Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των μεταβλητών των υποκλίμακων προσδιορισμού της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών (*πραγματική παιδαγωγική αυτονομία, επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία, πραγματική διοικητική αυτονομία και επιθυμητή διοικητική αυτονομία*). Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Ο Πίνακας 5.1 παρουσιάζει τη μέση τιμή (Mean), την τυπική απόκλιση (Std. Deviation) και την ελάχιστη (Minimum) και τη μέγιστη τιμή (Maximum) της κατανομής των μεταβλητών που αποτελούν την υποκλίμακα *πραγματική παιδαγωγική αυτονομία*, ενώ ο Πίνακας 5.2 περιλαμβάνει τα αντίστοιχα στοιχεία των μεταβλητών της υποκλίμακας *επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία*.

Πίνακας 5.1. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών της υποκλίμακας πραγματική παιδαγωγική αυτονομία

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Έχω τη δυνατότητα να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.	151	2,32	1,191	1	5
Έχω τη δυνατότητα να διαμορφώνω το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης.	151	2,71	1,304	1	5
Έχω τη δυνατότητα να τροποποιώ την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη.	151	2,85	1,050	1	5
Έχω τη δυνατότητα να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη.	151	4,12	0,832	2	5
Έχω τη δυνατότητα να καθορίζω τους επιμέρους στόχους των μαθημάτων.	151	3,77	1,008	1	5
Έχω τη δυνατότητα να επιλέγω τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται κατά	151	2,89	1,362	1	5

τη διάρκεια των διδασκαλιών μου.					
Έχω τη δυνατότητα να ορίζω τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές.	151	3,62	1,170	1	5
Έχω τη δυνατότητα να θεσπίζω τους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.	151	4,09	0,882	2	5
Έχω τη δυνατότητα να διαμορφώνω την αίθουσα διδασκαλίας μου.	151	4,23	1,179	1	5

Παρατηρώντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντάς τες με την τιμή 3, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι κοντά ή πάνω από 3. Επιπλέον, σε τρεις προτάσεις η μέση τιμή ξεπερνάει την τιμή 4, γεγονός που φανερώνει αρκετά μεγάλη ισχύ. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις με τη μεγαλύτερη μέση τιμή είναι οι «Έχω τη δυνατότητα να διαμορφώνω την αίθουσα διδασκαλίας μου», «Έχω τη δυνατότητα να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη» και «Έχω τη δυνατότητα να θεσπίζω τους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές» ($M = 4,23$, $M = 4,12$ και $M = 4,09$ αντίστοιχα). Αντίθετα, η πρόταση με τη μικρότερη μέση τιμή είναι η «Έχω τη δυνατότητα να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα». Σε αυτή την περίπτωση η τιμή είναι 2,33, δηλαδή αρκετά μικρότερη από την τιμή 3.

Πίνακας 5.2. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών της υποκλίμακας επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Επιθυμώ να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	151	3,02	1,080	1	5
Επιθυμώ να διαμορφώνω το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης.	151	3,56	0,928	1	5
Επιθυμώ να τροποποιώ την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη	151	3,71	0,861	2	5
Επιθυμώ να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη.	151	4,17	0,790	3	5
Επιθυμώ να καθορίζω τους επιμέρους	151	4,05	0,968	1	5

στόχους των μαθημάτων.					
Επιθυμώ να επιλέγω τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών μου.	151	3,94	0,975	1	5
Επιθυμώ να ορίζω τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές.	151	4,17	0,962	1	5
Επιθυμώ να θεσπίζω τους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.	151	4,44	0,813	2	5
Επιθυμώ να διαμορφώνω την αίθουσα διδασκαλίας μου.	151	4,63	0,699	2	5

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις ίδιες προτάσεις σε επίπεδο επιθυμίας, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι πάνω από το 3. Οι προτάσεις «Επιθυμώ να διαμορφώνω την αίθουσα διδασκαλίας μου», «Επιθυμώ να θεσπίζω τους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές», «Επιθυμώ να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη», «Επιθυμώ να ορίζω τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές» και «Επιθυμώ να καθορίζω τους επιμέρους στόχους των μαθημάτων» εμφανίζουν μέση τιμή μεγαλύτερη του 4 ($M=4,63$, $M=4,44$, $M=4,17$, $M=4,17$ και $M=4,05$ αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί, ακόμα, ότι η στάση όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην πρόταση «Επιθυμώ να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη.» είναι καθαρά θετική, καθώς δεν δόθηκε καμία απάντηση μεταξύ των τιμών 1-2 ($Min=3$). Από την άλλη, η πρόταση με τη μικρότερη μέση τιμή είναι η «Επιθυμώ να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα». Ωστόσο, η τιμή της είναι 3,02, δηλαδή μεγαλύτερη από την τιμή 3, γεγονός που φανερώνει ότι και σε αυτή την πρόταση υπάρχει αρκετά μεγάλος βαθμός επιθυμίας.

Στη συνέχεια, ακολουθούν ο Πίνακας 5.3 που παρουσιάζει τη μέση τιμή (Mean), την τυπική απόκλιση (Std. Deviation) και την ελάχιστη (Minimum) και τη μέγιστη τιμή (Maximum) της κατανομής των μεταβλητών της υποκλίμακας *πραγματική διοικητική αυτονομία* και ο Πίνακας 5.4 που περιλαμβάνει τα αντίστοιχα στοιχεία των μεταβλητών της υποκλίμακας *επιθυμητή διοικητική αυτονομία*.

**Πίνακας 5.3. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών της υποκλίμακας
πραγματική διοικητική αυτονομία**

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Συμμετέχω σε συζητήσεις περί διαμόρφωσης της αποστολής και του ιδιαίτερου προφίλ του σχολείου μου.	151	2,93	1,100	1	5
Συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.	151	3,16	1,053	1	5
Αναλαμβάνω ουσιαστικές πρωτοβουλίες για τρέχοντα καθημερινά ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση στο πλαίσιο της σχολικής μου μονάδας.	151	2,54	1,153	1	5
Συμμετέχω σε ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εκπόνησης σχεδίων βελτίωσής της.	151	2,62	1,069	1	5
Έχω τη δυνατότητα να συμμετέχω στις συζητήσεις περί αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (π.χ. συναδέλφων εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού) στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.	151	2,49	1,188	1	5
Έχω τη δυνατότητα να αναλαμβάνω διοικητικές πρωτοβουλίες σε ζητήματα σύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις.	151	2,14	1,065	1	5

Η πλειοψηφία των περιπτώσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας παρουσιάζει μέση τιμή κάτω του 3. Η μοναδική πρόταση με μέση τιμή μεγαλύτερη του 3 είναι η «Συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» ($M = 3,16$). Αντίθετα, η πρόταση «Έχω τη δυνατότητα να αναλαμβάνω διοικητικές πρωτοβουλίες σε ζητήματα σύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις» αποτελεί την πρόταση με την μικρότερη ισχύ ($M = 2,14$).

**Πίνακας 5.4. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών της υποκλίμακας
επιθυμητή διοικητική αυτονομία**

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Επιθυμώ να συμμετέχω σε συζητήσεις περί διαμόρφωσης της αποστολής και του ιδιαίτερου προφίλ του σχολείου μου.	151	3,56	0,935	1	5
Επιθυμώ να συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.	151	3,67	0,838	1	5
Επιθυμώ να αναλαμβάνω ουσιαστικές πρωτοβουλίες για τρέχοντα καθημερινά ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση στο πλαίσιο της σχολικής μου μονάδας.	151	3,32	1,098	1	5
Επιθυμώ να συμμετέχω σε ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εκπόνησης σχεδίων βελτίωσής της.	151	3,44	1,004	1	5
Επιθυμώ να συμμετέχω στις συζητήσεις περί αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (π.χ. συναδέλφων εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού) στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.	151	3,38	1,025	1	5
Επιθυμώ να αναλαμβάνω διοικητικές πρωτοβουλίες σε ζητήματα σύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις.	151	2,93	1,286	1	5

Εξετάζοντας τις ίδιες προτάσεις σε επίπεδο επιθυμίας, παρατηρούμε ότι οι οχτώ από τις εννιά προτάσεις έχουν μέση τιμή πάνω από το 3. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη τιμή είναι η «Επιθυμώ να συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας» ($M = 3,67$), ενώ με τη μικρότερη τιμή είναι η «Επιθυμώ να αναλαμβάνω διοικητικές πρωτοβουλίες σε ζητήματα σύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις» ($M = 2,93$). Και στην τελευταία περίπτωση, όμως, η μέση τιμή βρίσκεται κοντά στην τιμή 3.

5.1.2 Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που παρουσιάζεται στην παρούσα υποενότητα αφορά τις σύνθετες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν από τη μέση τιμή των μεταβλητών των υποκλιμάκων προσδιορισμού της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Έτσι προέκυψαν οι σύνθετες μεταβλητές πραγματική παιδαγωγική αυτονομία, επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία, πραγματική διοικητική αυτονομία και επιθυμητή διοικητική αυτονομία. Η συγκεκριμένη ανάλυση βοηθάει στο να απαντηθούν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα.

Ο Πίνακας 5.5 παρουσιάζει τη μέση τιμή (Mean) και την τυπική απόκλιση (Std. Deviation) της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών που αφορούν την πραγματική επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ο Πίνακας 5.6 περιλαμβάνει τα αντίστοιχα στοιχεία των σύνθετων μεταβλητών της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας.

Πίνακας 5.5. Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών για τα επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας

	N	Mean	Std.Deviation
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	151	3,40	0,649
Πραγματική διοικητική αυτονομία	151	2,65	0,792

Όσο αφορά την πραγματική επαγγελματική αυτονομία, οι συμμετέχοντες της έρευνας κατά μέσο όρο παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας στον παιδαγωγικό τομέα ($M=3,40$, $SD=0,649$) και χαμηλά στον διοικητικό ($M=2,65$, $SD=0,792$) (πρώτο ερευνητικό ερώτημα).

Πίνακας 5.6. Περιγραφική ανάλυση σύνθετων μεταβλητών για τα επίπεδα επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας

	N	Mean	Std.Deviation
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	151	3,96	0,645
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	151	3,38	0,874

Αναφορικά με την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία, παρατηρούνται υψηλά επίπεδα αυτονομίας και στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου ($M= 3,96$, $SD= 0,645$ και $M= 3,38$, $SD= 0,874$) (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Δ).

5.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

5.2.1 Διαφοροποίηση πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας

Η παρούσα υποενότητα έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Ελέγχθηκε η κανονικότητα των μεταβλητών πραγματική παιδαγωγική αυτονομία, επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία, πραγματική διοικητική αυτονομία και επιθυμητή διοικητική αυτονομία με το τεστ One-Sample Kolmogorov-Smirnov (1-Sample K-S) και βρέθηκε ότι οι μεταβλητές είναι κανονικές (βλ. αναλυτικά Παράρτημα Ε). Για τον λόγο αυτό εφαρμόζεται ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος paired t-test.

Πίνακας 5.7. Διαφοροποίηση πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας

	Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1 Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία - Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	-,564	,644	,052	-10,767	150	,000
Pair 2 Πραγματική διοικητική αυτονομία - Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	-,736	,802	,065	-11,278	150	,000

Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών τόσο στον παιδαγωγικό [$t(150)=-10,767$, $P<0,001$] όσο και στον διοικητικό τομέα [$t(150)= -11,278$, $P<0,001$]. Παρατηρείται ότι και στους δύο τομείς η πραγματική επαγγελματική αυτονομία υπολείπεται κατά μέση τιμή της επιθυμητής ($\text{Mean}= 3,40 < \text{Mean}= 3,96$ και $\text{Mean}= 2,65 < \text{Mean}= 3,38$) (τρίτο ερευνητικό ερώτημα).

5.2.2 Διαφοροποιήσεις επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών

Σε αυτή την υποενότητα με την εφαρμογή των κατάλληλων ελέγχων απαντάται το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αν εξαρτώνται τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, τόσο τα πραγματικά όσο και τα επιθυμητά, σε κάθε ένα από τους δύο τομείς από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Με τη διενέργεια του t – test γίνεται προσπάθεια να συγκριθεί η πραγματική επαγγελματική αυτονομία των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t -test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N= 151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά ($\text{Sig.}= 0,232>0,05$ και $\text{Sig.}= 0,392>0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.8, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πραγματική παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο [$t(149)= 0,674$, $P= 0,502$]. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών - γυναικών στον διοικητικό τομέα [$t(149)= 2,327$, $P= 0,021$]. Οι άντρες διαθέτουν μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία ($\text{Mean}= 2,88$) από ότι οι γυναίκες ($\text{Mean}= 2,56$).

Πίνακας 5.8. Πραγματική επαγγελματική αυτονομία και φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	Equal variances assumed	1,440	,232	,674	149	,502
	Equal variances not assumed			,732	89,312	,466
Πραγματική διοικητική αυτονομία	Equal variance assumed	,738	,392	2,327	149	,021
	Equal variances not assumed			2,256	70,086	,027

Ο Πίνακας 5.9 παρουσιάζει την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο. Εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t-test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά ($\text{Sig.}=0,289>0,05$ και $\text{Sig.}=0,118>0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ούτε στον παιδαγωγικό [$t(149)=1,937$, $P=0,055$] ούτε στον διοικητικό τομέα [$t(149)=1,584$, $P=0,115$] αναφορικά με το φύλο.

Πίνακας 5.9. Επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία και φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	Equal variances assumed	1,130	,289	1,937	149	,055
	Equal variances not assumed			2,067	85,695	,042
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	Equal variances assumed	2,474	,118	1,584	149	,115
	Equal variances not assumed			1,470	64,831	,146

Στη συνέχεια, εξετάζεται αν οι ομάδες διαφορετικής ηλικίας διαφοροποιούνται αναφορικά με την πραγματική επαγγελματική αυτονομία στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N= 151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά ($\text{Sig.} = 0,660 > 0,05$ και $\text{Sig.} = 0,907 > 0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια. Βρέθηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ως προς την πραγματική επαγγελματική αυτονομία ούτε στον παιδαγωγικό [$F(2,148) = 1,211$, $P = 0,301$] ούτε στον διοικητικό τομέα [$F(2,148) = 2,508$, $P = 0,085$].

Πίνακας 5.10. Τεστ ομοιογένειας

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	,417	2	148	,660
Πραγματική διοικητική αυτονομία	,097	2	148	,907

Πίνακας 5.11. Πραγματική επαγγελματική αυτονομία και ηλικία

		df	F	Sig.
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	Between Groups	2	1,211	,301
	Within Groups	148		
	Total	150		
Πραγματική διοικητική αυτονομία	Between Groups	2	2,508	,085
	Within Groups	148		
	Total	150		

Επιπλέον, εξετάζεται κατά πόσο διαφέρουν στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ηλικία τους. Οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test πληρούνται. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N = 151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά ($Sig. = 0,793 > 0,05$ και $Sig. = 0,154 > 0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια. Προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες όσο αφορά την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στον παιδαγωγικό [$F(2,148) = 2,548$, $P = 0,082$] και τον διοικητικό τομέα [$F(2,148) = 0,126$, $P = 0,881$].

Πίνακας 5.12. Τεστ ομοιογένειας

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	,232	2	148	,793
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	1,897	2	148	,154

Πίνακας 5.13. Επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία και ηλικία

		df	F	Sig.
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	Between Groups	2	2,548	,082
	Within Groups	148		
	Total	150		
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	Between Groups	2	,126	,881
	Within Groups	148		
	Total	150		

Στη συνέχεια εξετάζεται η διαφοροποίηση της πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας με τη διενέργεια του One Way ANOVA. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ωστόσο, το αποτέλεσμα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικό στον παιδαγωγικό τομέα ($\text{Sig.} = 0,796 > 0,05$, ομοιογένεια) και στατιστικά σημαντικό στον διοικητικό τομέα ($\text{Sig.} = 0,028 < 0,05$, ανομοιογένεια). Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την πραγματική παιδαγωγική αυτονομία [$F(3,147) = 1,210$, $P = 0,308$]. Λόγω της ανισότητας των διακυμάνσεων στον διοικητικό τομέα, διενεργήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο του One Way ANOVA, το Tamhane, με το οποίο βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την πραγματική διοικητική αυτονομία [$F(3,147) = 3,513$, $P = 0,017$]. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση υφίσταται στην ομάδα με προϋπηρεσία 21

έως 30 έτη (Mean= 2,74), η οποία φαίνεται ότι παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα διοικητικής αυτονομίας σε σύγκριση με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 11 με 20 έτη (Mean= 2,33). Δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και την πραγματική διοικητική αυτονομία στις υπόλοιπες τρεις περιοχές που μελετώνται.

Πίνακας 5.14. Τεστ ομοιογένειας

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	,340	3	147	,796
Πραγματική διοικητική αυτονομία	3,113	3	147	,028

Πίνακας 5.15. Πραγματική επαγγελματική αυτονομία και προϋπηρεσία

		df	F	Sig.
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	Between Groups	3	1,210	,308
	Within Groups	147		
	Total	150		
Πραγματική διοικητική αυτονομία	Between Groups	3	3,513	,017
	Within Groups	147		
	Total	150		

Πίνακας 5.16. Κατά ζεύγη συγκρίσεις πραγματικής διοικητικής αυτονομίας και προϋπηρεσίας

(J)		Mean	
(I) Προϋπηρεσία	Προϋπηρεσία	Difference (I-J)	Sig.
1-10 έτη	11-20 έτη	,115	1,000
	21-30 έτη	-,298	,952
	31 έτη και άνω	-,419	,853
11-20 έτη	1-10 έτη	-,115	1,000
	21-30 έτη	-,413*	,018
	31 έτη και άνω	-,534	,071
21-30 έτη	1-10 έτη	,298	,952
	11-20 έτη	,413*	,018
	31 έτη και άνω	-,120	,991
31 έτη και άνω	1-10 έτη	,419	,853
	11-20 έτη	,534	,071
	21-30 έτη	,120	,991

Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο διαφέρουν στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την προϋπηρεσία τους. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο (N= 151) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ωστόσο, το αποτέλεσμα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικό στον παιδαγωγικό τομέα (Sig.= 0,152>0,05, ομοιογένεια) και στατιστικά σημαντικό στον διοικητικό τομέα (Sig.= 0,029<0,05, ανομοιογένεια). Προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία [$F(3,147)= 3,015$, $P= 0,032$]. Πιο αναλυτικά, η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ομάδα που έχει προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη (Mean= 4,21), που επιθυμεί υψηλότερα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας από την ομάδα με προϋπηρεσία 21 έως 30 έτη

(Mean= 3,89), αλλά και την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 31 και άνω έτη (Mean= 3,83). Δεν διαπιστώθηκε να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και την επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία στις υπόλοιπες τρεις περιοχές που μελετώνται. Λόγω της ανισότητας των διακυμάνσεων στον διοικητικό τομέα, διενεργήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο του One Way ANOVA, το Tamhane, με το οποίο βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την επιθυμητή διοικητική αυτονομία (Sig.>0,05).

Πίνακας 5.17. Τεστ ομοιογένειας

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	1,786	3	147	,152
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	3,100	3	147	,029

Πίνακας 5.18. Επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία και προϋπηρεσία

		df	F	Sig.
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	Between Groups	3	3,015	,032
	Within Groups	147		
	Total	150		
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	Between Groups	3	,736	,532
	Within Groups	147		
	Total	150		

Πίνακας 5.19. Κατά ζεύγη συγκρίσεις επιθυμητής παιδαγωγικής αυτονομίας και προϋπηρεσίας

(J) (I) Προϋπηρεσία Προϋπηρεσία		Mean Difference (I-J)	Sig.
1-10 έτη	11-20 έτη	-,436	,251
	21-30 έτη	-,114	,760
	31 έτη και άνω	-,048	,902
11-20 έτη	1-10 έτη	,436	,251
	21-30 έτη	,322*	,009
	31 έτη και άνω	,389*	,013
21-30 έτη	1-10 έτη	,114	,760
	11-20 έτη	-,322*	,009
	31 έτη και άνω	,066	,634
31 έτη και άνω	1-10 έτη	,048	,902
	11-20 έτη	-,389*	,013
	21-30 έτη	-,066	,634

**Πίνακας 5.20. Κατά ζεύγη συγκρίσεις επιθυμητής διοικητικής αυτονομίας
και προϋπηρεσίας**

(J) (I) Προϋπηρεσία Προϋπηρεσία		Mean Difference (I-J)	Sig.
1-10 έτη	11-20 έτη	-,141	,997
	21-30 έτη	-,022	1,000
	31 έτη και άνω	-,300	,929
11-20 έτη	1-10 έτη	,141	,997
	21-30 έτη	,119	,968
	31 έτη και άνω	-,159	,985
21-30 έτη	1-10 έτη	,022	1,000
	11-20 έτη	-,119	,968
	31 έτη και άνω	-,278	,784
31 έτη και άνω	1-10 έτη	,300	,929
	11-20 έτη	,159	,985
	21-30 έτη	,278	,784

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε t test για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφοροποίηση τόσο στην πραγματική όσο και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία μεταξύ των κατόχων πρόσθετων ακαδημαϊκών τίτλων. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t-test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά ($\text{Sig.} = 0,242 > 0,05$ και $\text{Sig.} = 0,870 > 0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων δεν παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα παιδαγωγικής [$t(149) = 1,764$, $P = 0,080$] και διοικητικής αυτονομίας [$t(149) = 1,083$, $P = 0,280$] από τους μη κατόχους.

Πίνακας 5.21. Πραγματική επαγγελματική αυτονομία και πρόσθετες σπουδές

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	Equal variances assumed	1,382	,242	1,764	149	,080
	Equal variances not assumed			1,560	15,035	,140
Πραγματική διοικητική αυτονομία	Equal variances assumed	,027	,870	1,083	149	,280
	Equal variances not assumed			1,140	16,163	,271

Επιπλέον, εξετάζεται κατά πόσο διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού έργου ως προς την κατοχή ή μη μεταπτυχιακού τίτλου. Εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t-test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ακόμα, τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικά ($\text{Sig.} = 0,233 > 0,05$ και $\text{Sig.} = 0,177 > 0,05$), επομένως, υπάρχει ομοιογένεια. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ούτε στον παιδαγωγικό [$t(149) = 1,764$, $P = 0,080$] ούτε στον διοικητικό τομέα [$t(149) = 1,083$, $P = 0,280$] αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές.

Πίνακας 5.22. Επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία και πρόσθετες σπουδές

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	Equal variances assumed	1,437	,233	-,794	149	,428
	Equal variances not assumed			-,843	16,239	,411
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	Equal variances assumed	1,838	,177	-1,062	149	,290
	Equal variances not assumed			-,872	14,685	,397

Στη συνέχεια εξετάζεται εάν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικού μεγέθους διαφοροποιούνται αναφορικά με την πραγματική επαγγελματική αυτονομία στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Για τον συγκεκριμένο έλεγχο εφαρμόστηκε το t test. Αρχικά, εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητάς του. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ωστόσο, το αποτέλεσμα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά σημαντικό στον παιδαγωγικό τομέα ($\text{Sig.} = 0,010 < 0,05$, ανομοιογένεια) και στατιστικά μη σημαντικό στον διοικητικό τομέα ($\text{Sig.} = 0,333 > 0,05$, ομοιογένεια). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.23, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πραγματική επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών στον παιδαγωγικό τομέα αναφορικά με το μέγεθος του σχολείου [$t(60,957) = 0,897$, $P = 0,373$]. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικού μεγέθους στον διοικητικό τομέα [$t(149) = 2,762$, $P = 0,006$]. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με 151-250 μαθητές διαθέτουν μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία ($\text{Mean} = 3,01$) από αυτούς που υπηρετούν σε σχολεία με 251 μαθητές και άνω ($\text{Mean} = 2,56$).

Πίνακας 5.23. Πραγματική επαγγελματική αυτονομία και μέγεθος σχολικής μονάδας

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	Equal variances assumed	6,797	,010	,685	149	,494
	Equal variances not assumed			,897	60,957	,373
Πραγματική διοικητική αυτονομία	Equal variances assumed	,942	,333	2,762	149	,006
	Equal variances not assumed			2,487	36,313	,018

Τέλος, εξετάστηκε η διαφοροποίηση της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Εξετάστηκαν οι προϋποθέσεις εγκυρότητας του t-test. Το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκώς μεγάλο ($N=151$) και οι μεταβλητές είναι κανονικές. Ωστόσο, το αποτέλεσμα του κριτηρίου Levene είναι στατιστικά μη σημαντικό στον παιδαγωγικό τομέα ($\text{Sig.} = 0,542 > 0,05$, ομοιογένεια) και στατιστικά σημαντικό στον διοικητικό τομέα ($\text{Sig.} = 0,031 < 0,05$, ανομοιογένεια). Δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ούτε στον παιδαγωγικό [$t(149) = -,363$, $P = 0,717$] ούτε στον διοικητικό τομέα [$t(35,694) = 0,692$, $P = 0,494$] αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 5.24. Επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία και μέγεθος σχολικής μονάδας

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	Equal variances assumed	,373	,542	-,363	149	,717
	Equal variances not assumed			-,382	42,666	,704
Επιθυμητή διοικητική αυτονομία	Equal variances assumed	4,744	,031	,784	149	,434
	Equal variances not assumed			,692	35,694	,494

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτονομία που τους παραχωρείται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου εργάζονται, καθώς και την αυτονομία που θα επιθυμούσαν να διαθέτουν σε δύο τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους διερευνήθηκε ο βαθμός πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι ο παιδαγωγικός και ο διοικητικός τομέας. Ακόμα, επιχειρήθηκε να μελετηθεί η σχέση τόσο των πραγματικών όσο και των επιθυμητών επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα πραγματικά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στους δύο προαναφερθέντες τομείς. Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο φάνηκε ότι υφίστανται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας στον παιδαγωγικό τομέα, τουλάχιστον με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να ενεργούν αυτόνομα σε θέματα διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, κυρίως στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, στη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας και στη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς.

Το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται από άλλες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια στον διεθνή χώρο. Ο Anderson (1987: 359) υποστηρίζει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών περιορίζεται στις δραστηριότητές τους στην τάξη, καθώς όσο οι εκπαιδευτικοί κινούνται έξω από αυτή, η αυτονομία τους μειώνεται. Η επαγγελματική δράση εντός τάξης αποτελεί την περιοχή όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αυτονομία (Blasé & Kirby, 2009, όπ. αναφ. στο Κόρκου, 2015: 50) και στην οποία διαθέτουν το μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου (Archbald & Porter, 1994: 35). Με άλλα λόγια, η τάξη είναι ο χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μοναδική αρχή, χωρίς να υφίσταται άμεσος έλεγχος των δραστηριοτήτων τους (Ozturk, 2012: 297).

Παρόλα αυτά, τα υψηλά επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας που διαπιστώθηκαν στην παρούσα έρευνα δε συνάδουν ιδιαίτερα με την εικόνα που επικρατεί ως σήμερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την παιδαγωγική αυτονομία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από περίπλοκη γραφειοκρατική δομή, συγκεντρωτισμό στις δομές και λειτουργίες του, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, πολυνομία και φορμαλισμό (Κουτούζης, 2012: 221). Είναι προφανές, λοιπόν, πως ένα τέτοιο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια για αυτονομία στους

εκπαιδευτικούς. Η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις επί όλων σχεδόν των ως άνω θεμάτων τα οποία αφορούν στη διδασκαλία (Ευρυδίκη, 2013: 103).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, εμφανίστηκαν κάποιες αποκεντρωτικές τάσεις, οι οποίες συνδέθηκαν με προσπάθειες ανάπτυξης αποκεντρωτικών πολιτικών στην εκπαίδευση και ενδυνάμωσης του σχολείου. Είναι πιθανόν κάποιες εκ των προσπαθειών αυτών να έχουν χειροπιαστά αποτελέσματα και αυτό να έχει οδηγήσει τελικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα. Τα ανέλπιστα υψηλά επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας που διαπιστώθηκαν, ίσως οφείλονται, ακόμα, και στον ελλιπή εξωτερικό έλεγχο, που πολλές φορές δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς. Οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν στην κατεύθυνση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, με την παράλληλη ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, πολλές φορές, όπως έχει επισημανθεί, δε συνοδεύτηκαν από αυτόματη παράλληλη τάση διαρθρωμένης λογοδοσίας και ελέγχου (Ευρυδίκη, 2008: 61).

Όσο αφορά την πραγματική διοικητική αυτονομία, οι συμμετέχοντες της έρευνας παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την παρούσα βιβλιογραφία αναφορικά με την διοικητική αυτονομία των ελληνικών σχολικών μονάδων, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές την αμφισβητούν σε μεγάλο βαθμό. Η διοικητική αυτονομία των ελληνικών σχολικών μονάδων είναι ελάχιστη, αφού ουσιαστικά είναι οι απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κατσαρός και Τύπας, (2005:76), δεν γίνεται να υπάρξει διοικητική αυτονομία στα σχολεία, όταν υπάρχουν ταυτόχρονα πάρα πολλά όργανα και υπηρεσίες στο κράτος, που χαρακτηρίζονται από νομοθετικό χάος και γραφειοκρατική νοοτροπία.

Σημαντική παράμετρος αναφορικά με τη διοικητική αυτονομία είναι η σύνδεση του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις, που όπως φάνηκε από την έρευνα αποτελεί την παράμετρο με την μικρότερη ισχύ. Η σχέση του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση και τις επιχειρήσεις δεν επιβεβαιώνεται με βάση τις έρευνες και τους νόμους του κράτους. Κανένας από τους σχετικούς πρόσφατους νόμους δεν περιλαμβάνει τη συμμετοχή της κοινωνίας, με την τοπική ιστορία, τον πολιτισμό και τις τοπικές ιδιαιτερότητες, στη συνδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ή στη χάραξη μιας τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρός & Τύπας, 2005: 78).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στους δύο τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διαθέτουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον διοικητικό τομέα. Η επαγγελματική αυτονομία φαίνεται πως αποτελεί πέρα από ένα αρκετά ευεργετικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος και μία συνθήκη εργασίας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (LaCoe, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 5).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που καθοδήγησε την έρευνα, προέκυψε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η πραγματική αυτονομία υπολείπεται της επιθυμητής και στις δύο περιοχές του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών που μελετώνται. Το εν λόγω αποτέλεσμα συμφωνεί με τα πορίσματα ερευνών του διεθνούς χώρου, τα οποία αναφέρουν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε διάφορες περιοχές (Einolf, 2002; Garvin, 2007; Rudolph, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2), δε φαίνονται ικανοποιημένοι από αυτά και επιθυμούν υψηλότερα (Blasé & Kirby, 2009; LaCoe, 2006; Rudolph, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2). Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι το αποτέλεσμα δεν επιβεβαιώνει την αρνητική στάση που διαπιστώνεται γενικότερα όταν αναφερόμαστε σε αύξηση των ευθυνών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί η κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία οι ευθύνες για τα ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας βαρύνουν αποκλειστικά τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και πως οι εκπαιδευτικοί επαναπαύονται στην υφιστάμενη κατάσταση.

Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σχέση της πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε κάθε ένα από τους δύο τομείς, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Το φύλο δε βρέθηκε να σχετίζεται με την πραγματική παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, σημειώθηκε διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στον διοικητικό τομέα. Οι άντρες διαθέτουν μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία από ότι οι γυναίκες. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει λόγω της αποσιώπησης της εμπειρίας των γυναικών στον τομέα της διοίκησης, η οποία συνεχίζει να επιτρέπει και να αναπαράγει την παραδοσιακή αντίληψη ότι «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Μαραγκουδάκη, 1997). Σε επίπεδο επιθυμίας δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ούτε στον παιδαγωγικό ούτε στον διοικητικό τομέα αναφορικά με το φύλο.

Επιπλέον, προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ως προς την πραγματική και επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον διοικητικό τομέα. Το αποτέλεσμα συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες, οι οποίες δεν εντόπισαν διαφορές στην

επαγγελματική αυτονομία αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Pearson & Hall, 1993: 176). Διαπιστώθηκε ακόμα ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας ως προς την πραγματική παιδαγωγική αυτονομία. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 21 έως 30 έτη παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα διοικητικής αυτονομίας σε σύγκριση με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 11 με 20 έτη. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θεωρείται φυσιολογικό και αναμενόμενο, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν την εμπειρία για να τεκμηριώνουν τη θέση τους και να εμφανίζονται σίγουροι για τις απόψεις τους, λαμβάνοντας, έτσι, διοικητικές θέσεις. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία για υψηλότερα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ενθουσιασμό και ενεργό διάθεση για συμμετοχή και εργασία.

Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων δεν παρουσιάζουν διαφορετικά πραγματικά και επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον διοικητικό τομέα σε σχέση με τους μη κατόχους. Όσο περισσότερες γνώσεις έχει κάποιος εκπαιδευτικός τόσο πιο εγκλωβισμένος αισθάνεται μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και τόσες περισσότερες απαιτήσεις έχει από το τελευταίο για διεύρυνση των ορίων δράσης του. Αυτή η κατάσταση μπορεί να ισορροπήσει, όμως, με το γεγονός ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, βλέποντας τη τάση για αποκέντρωση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, αντιλαμβάνονται τη διαφορά και τη διευκόλυνση που αυτή μπορεί να τους παρέχει στο εκπαιδευτικό τους έργο και επιθυμούν και οι ίδιοι μεγαλύτερα περιθώρια δράσης.

Τέλος, όσο αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας, όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε μέτριες σε μέγεθος σχολικές μονάδες (151-250 μαθητές) διαθέτουν μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία από αυτούς που υπηρετούν σε σχολεία με περισσότερους μαθητές (251 και άνω μαθητές). Δεν σημειώθηκαν, ωστόσο, διαφορές στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ούτε στον παιδαγωγικό ούτε στον διοικητικό τομέα αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Αναμενόταν, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί των μικρών σε μέγεθος σχολικών μονάδων να επιθυμούσαν μεγαλύτερα περιθώρια διοικητικής αυτονομίας σε σχέση με εκείνους των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων, προκειμένου να οργανώνουν και να διοικούν μόνοι τους τις σχολικές τους μονάδες φοβούμενοι το κλείσιμο ή την συγχώνευση αυτών. Ήδη έχει κλείσει και συγχωνευτεί ένας μεγάλος αριθμός μικρών σε μέγεθος σχολικών μονάδων στα πλαίσια των αλλαγών που επιτάσσει η υφιστάμενη κατάσταση της χώρας μας.

Συνοψίζοντας, παρόλο που στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει προσπάθειες προς την αποκέντρωση, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας είναι δύσκολο να αναχαιτιστεί, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά που αποφασίζονται να περιορίζονται σε επίπεδο ρητορικής. Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και τα διεθνή κελύσματα για ποιότητα στην εκπαίδευση δε ζητούν απλά την προσαρμογή της σχολικής μονάδας, αλλά απαιτούν από αυτή να αποτελέσει φορέα και καταλύτη ουσιαστικών αλλαγών. Η «τάση» περί ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως μία από τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η παροχή αυτονομίας συνεπάγεται, όμως, και αύξηση των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς. Για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που συνεπάγονται οι έννοιες της αποκέντρωσης και της αυτονομίας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν την ανάγκη ανάληψης περισσότερων ευθυνών και να θωρακιστούν με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια φάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη κατάσταση επαγγελματικής αυτονομίας τους και επιθυμούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ.** (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α.** (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και οργάνωση- Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα»-Α.Α. Λιβάνη.
- Apple, M.** (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αργυρίου, Α. & Ζμας, Α.** (2014). Ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και αυτονομία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: παραδοχές και παραδοξότητες. Στο: Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (επιμ.). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (σελ. 121-128). Αθήνα: GARMET.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ.** (2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm> (12/03/2016).
- Cohen, C., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C.** (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευρυδίκη** (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο: <http://www.moec.gov.cy/eurydice/> (09/03/2016).
- Ευρυδίκη** (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο: <http://www.moec.gov.cy/eurydice/> (08/03/2016).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007) 392 τελικό της 03.08.2007.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο**(2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων*. 2009/C 302/04. Βρυξέλλες.
- Ζμας, Α.** (2015α). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για σχολική αυτονομία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Ζμας, Α.** (2015β). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για Διεθνή Διακυβέρνηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη** (2009). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κάντας, Α.** (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο: Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακώστα, Α.** (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική μελέτη* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κατσαρός, Ι.** (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κατσαρός, Ι.** (2008β). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, 88-108.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ.** (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75-85.
- Κόρκου, Κ.** (2015). *Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κουτούζης, Μ.** (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Δ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σελ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. 1, σελ. 23-45). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαΐνας, Θ.** (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.** (1982). Η έννοια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και η ελληνική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 11-13 Ιουλίου 1982 (σελ. 157-158). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαραγκουδάκη, Ε.** (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Μαράτος, Α.** (2014). *Αυτονομία εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πολιτική* (τομ. 1, σελ. 115-159). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μούτσιος, Σ.** (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 9-35.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- OECD** (2011). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών;. *Pisa in Focus*. Διαθέσιμο στο: www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_9.pdf (12/03/2016).
- Ο.Ο.Σ.Α.** (1996). *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα. Έκθεση Εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ.** (2012). Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η ελληνική Εκδοχή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σελ. 15-50). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.** (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1992). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 117-132). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτης, Χ.** (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf> (15/04/2016).
- Σαλτερής, Ν.** (2004). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 110, 15-27.
- Σαραφίδου, Γ.** (2016). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας - Στατιστική*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας**. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/abouras/mee.pdf> (15/11/2016).

- Συρακούλη, Δ.** (2013). *Σχολική αυτονομία και θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ: Απόψεις εκπαιδευτικών* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τζέλλος, Γ.** (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ.** (2003). *Εισαγωγή και Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α.** (2011α). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Υφαντή, Α.** (2011β). Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις (Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010)* (τομ. 2, σελ. 735-748). Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α.** (2004). Παγκοσμιοποίηση και σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 31, 48-57.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ.** (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985-2003). *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Verma, G. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Γρίβα, Ε.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- AEC** (1988). *Mapping the Australian Curriculum*. Canberra: AEC.
- Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P.** (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310.
- Anderson, L. W.** (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Archbald, D. A. & Porter, A. C.** (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 21-39.

- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. & Baker, D. P.** (2002). Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.
- Bogler, R. & Nir, A. E.** (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287-306.
- Bracci, E.** (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 293-312.
- Brunetti, G. J.** (2001). Why Do They Teach? A study of Job Satisfaction among Long-Term High School Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 49-74.
- Day, C.** (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- DES** (1988). *Education Reform Act 1988*. London: HMSO.
- Dunham, J.** (1992²). *Stress in teaching*. New York: Routledge.
- Dworkin, G.** (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Fraser, L. E. & Sorenson, L.** (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on management. *NASSP Bulletin*, 76, 37-43.
- Friedman, I. A.** (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Fullan, M. G.** (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (eds.). *Professional Development in Education: New paradigms and practices* (pp. 253- 267). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.** (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9(1), 47-65.
- Hargreaves, D. H.** (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D. & Oliver, C.** (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Evidence base for the Final Report of the Teacher Status Project*. London: Department of Education and Skills.

- Herzberg, F.** (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65, 5-16.
- Holmes, M. & Wynne, E.** (1989). *Making the school an effective community: Belief Practice and Theory in School Administration. Education. Policy Perspectives*. Lewes: Falmer Press.
- Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Quinn, P. & Bobbitt, S.** (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. DIANE Publishing.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D. & Ilies, R.** (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, 2, 25-52.
- Katz, F.** (1968). *Autonomy and organization*. New York: Random House.
- Kyriacou, C.** (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole & S. Walker (eds.). *Teaching and stress* (pp. 27-33). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Maslach, C.** (1999). Progress in understanding teacher burnout. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C.** (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Moomaw, W. E.** (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. Doctoral dissertation, The University of West Florida.
- Ozturk, I. H.** (2012). Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 295-299.
- Paradis, A., Lutovac, S. & Kaasila, R.** (2015). A Canadian teacher's perceived autonomy and self-confidence in the midst of an educational reform. *Problems of Education in the 21st Century*, 66, 42-53.
- Pearson L. C. & Hall, B. W.** (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W.** (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.

- Perie, M. & Baker, D. P.** (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Statistical Analysis Report.
- Peters, M.** (1995). Educational Reform and the Politics of the Curriculum in New Zealand. In Carter, D.S.G. & O'Neill, M.H.O. (eds.). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation* (pp. 52-70). London: The Falmer Press.
- Short, P. M.** (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Strong, L. E.** (2012). *A Psychometric Study of the Teacher Work-Autonomy Scale With a Sample of US Teachers*. Doctoral dissertation, Lehigh University.
- Strong, L. E. & Yoshida, R. K.** (2014). Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions From an Acceptable Instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- U.S. Department of Education** (1994). Goals 2000: Educate America Act (*Public Law 103-127, March 31*). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Wolff, R.** (1998). *In defense of anarchism*. Berkeley: University of California Press.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E.** (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Νομοθεσία

- Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1566/1985.** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1566/1985.** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/30-9-1985.
- Νόμος 1966/1991.** Μεταγραφές φοιτητών ΑΕΙ, σπουδαστών ΤΕΙ και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 147/26-9-1991.
- Νόμος 2043/1992.** Εποπτεία και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 79/19-5-1992.
- Νόμος 2218/1994.** Ίδρυση νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, τροποποίηση διατάξεων για την πρωτοβάθμια αυτοδιοίκηση και την περιφέρεια και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 90/13-6-1994.
- Νόμος 2240/1994.** Συμπλήρωση διατάξεων για τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 153/16-9-1994.
- Νόμος 2525/1997.** Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 188/23-9-1997.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78/14-3-2000.

Νόμος 2986/2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 24/13-2-2002.

Νόμος 3389/2005. Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα. ΦΕΚ 232/ 22-09-2005.

Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 71/19-5-2010.

Προεδρικό Διάταγμα 75/1986. Σύσταση, σύνθεση και αρμοδιότητες των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 28/20-3-1986.

Προεδρικό Διάταγμα 45/1993. Καθορισμός αρμοδιοτήτων που διατηρούνται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ 16 /16-2-93.

Προσχέδιο Νομού (2011) Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης: «πρώτα ο μαθητής» - «πρώτα η σχολική μονάδα» νέα διοίκηση για το νέο σχολείο. Διαθέσιμο στο: <http://www.seepeaa.gr/displayITM1.asp?ITMID=970> (20/3/2016).

Υπουργική απόφαση 73765/Γ1/14-7-2003.

Υπουργική απόφαση 74138/Γ2/15-7-2003.

Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος ανάλογα με το φύλο

	Frequency	Percent
Valid Άντρας	42	27,8
Γυναίκα	109	72,2
Total	151	100,0

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ανάλογα με την ηλικία

	Frequency	Percent
Valid 31-40 ετών	10	6,6
41-50 ετών	72	47,7
51 έτη και άνω	69	45,7
Total	151	100,0

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

	Frequency	Percent
Valid 1-10 έτη	3	2,0
11-20 έτη	41	27,2
21-30 έτη	79	52,3
31 έτη και άνω	28	18,5
Total	151	100,0

Πίνακας 4. Κατανομή δείγματος ανάλογα με τις σπουδές

	Frequency	Percent
Valid Βασικό πτυχίο	137	90,7
Μεταπτυχιακό	14	9,3
Total	151	100,0

Πίνακας 5. Κατανομή δείγματος ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση

	Frequency	Percent
Valid Μόνιμος-η	151	100,0

Πίνακας 6. Κατανομή δείγματος ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας

	Frequency	Percent
Valid 151-250 μαθητές	28	18,5
251 μαθητές και άνω	123	81,5
Total	151	100,0

Πίνακας 7. Κατανομή δείγματος ανάλογα με την περιοχή της σχολικής μονάδας

	Frequency	Percent
Valid Αστική	151	100,0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σχετική έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των πραγματικών και επιθυμητών επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου.

Σημειώνεται ότι για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου:

1. Δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων.
2. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.
3. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
4. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση
Ελένη Καρκατσέλιου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Συμπληρώστε τα τετράγωνα με ένα ✓

ΦΥΛΟ:

Αντρας ☐

Γυναίκα ☐

ΗΛΙΚΙΑ:

Μέχρι 30 ετών ☐

31-40 ☐

41-50 ☐

51 και άνω ☐

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1 έως 10 ☐

11-20 ☐

21-30 ☐

31 και άνω ☐

ΣΠΟΥΔΕΣ:

Βασικό πτυχίο ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Ωρομίσθιος-α ☐

Αναπληρωτής-τρια ☐

Μόνιμος-η ☐

Άλλο _____

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Μέχρι 50 μαθητές ☐

50-150 ☐

151-250 ☐

251 και άνω ☐

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Αστική ☐

Ημιαστική ☐

Αγροτική ☐

Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται σε ορισμένες όψεις της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Παρακαλώ σημειώστε με ένα ✓ σε ποιο βαθμό ισχύουν σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία.

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
1. Έχω τη δυνατότητα να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.					
2. Έχω τη δυνατότητα να διαμορφώνω το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης.					
3. Έχω τη δυνατότητα να τροποποιώ την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη.					
4. Έχω τη δυνατότητα να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη.					
5. Έχω τη δυνατότητα να καθορίζω τους επιμέρους στόχους των μαθημάτων.					
6. Έχω τη δυνατότητα να επιλέγω τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών μου.					
7. Έχω τη δυνατότητα να ορίζω τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές.					
8. Έχω τη δυνατότητα να θεσπίζω τους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.					
9. Έχω τη δυνατότητα να διαμορφώνω την αίθουσα διδασκαλίας μου.					

Παρακαλώ σημειώστε με ένα ✓ την απάντηση που εκφράζει το βαθμό παιδαγωγικής αυτονομίας που θα επιθυμούσατε να διαθέτετε στις παρακάτω δηλώσεις.

	Δεν επιθυμώ καθόλου	Επιθυμώ λίγο	Επιθυμώ αρκετά	Επιθυμώ πολύ	Επιθυμώ πάρα πολύ
1. Επιθυμώ να εισάγω αλλαγές στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.					
2. Επιθυμώ να διαμορφώνω το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης.					
3. Επιθυμώ να τροποποιώ την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη.					
4. Επιθυμώ να επιλέγω τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζω στην τάξη.					
5. Επιθυμώ να καθορίζω τους επιμέρους στόχους των μαθημάτων.					
6. Επιθυμώ να επιλέγω τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών μου.					
7. Επιθυμώ να ορίζω τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μαθητές.					
8. Επιθυμώ να θεσπίζω τους κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές.					
9. Επιθυμώ να διαμορφώνω την αίθουσα διδασκαλίας μου.					

Γ. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται σε ορισμένες όψεις της διοικητικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Παρακαλώ σημειώστε με ένα ✓ σε ποιο βαθμό ισχύουν σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία.

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
1. Συμμετέχω σε συζητήσεις περί διαμόρφωσης της αποστολής και του ιδιαίτερου προφίλ του σχολείου μου.					
2. Συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.					
3. Αναλαμβάνω ουσιαστικές πρωτοβουλίες για τρέχοντα καθημερινά ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση στο πλαίσιο της σχολικής μου μονάδας.					
4. Συμμετέχω σε ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εκπόνησης σχεδίων βελτίωσής της.					
5. Έχω τη δυνατότητα να συμμετέχω στις συζητήσεις περί αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (π.χ. συναδέλφων εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού) στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.					
6. Έχω τη δυνατότητα να αναλαμβάνω διοικητικές πρωτοβουλίες σε ζητήματα σύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις.					

Παρακαλώ σημειώστε με ένα ✓ την απάντηση που εκφράζει το βαθμό διοικητικής αυτονομίας που θα επιθυμούσατε να διαθέτετε στις παρακάτω δηλώσεις.

	Δεν επιθυμώ καθόλου	Επιθυμώ λίγο	Επιθυμώ αρκετά	Επιθυμώ πολύ	Επιθυμώ πάρα πολύ
1. Επιθυμώ να συμμετέχω σε συζητήσεις περί διαμόρφωσης της αποστολής και του ιδιαίτερου προφίλ του σχολείου μου.					
2. Επιθυμώ να συμμετέχω σε ζητήματα προγραμματισμού αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.					
3. Επιθυμώ να αναλαμβάνω ουσιαστικές πρωτοβουλίες για τρέχοντα καθημερινά ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση στο πλαίσιο της σχολικής μου μονάδας.					
4. Επιθυμώ να συμμετέχω σε ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εκπόνησης σχεδίων βελτίωσής της.					
5. Επιθυμώ να συμμετέχω στις συζητήσεις περί αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (π.χ. συναδέλφων εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού) στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.					
6. Επιθυμώ να αναλαμβάνω διοικητικές πρωτοβουλίες σε ζητήματα σύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις.					

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach

**Πίνακας 1. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα
πραγματική παιδαγωγική αυτονομία**

Cronbach's Alpha	N of Items
,751	9

**Πίνακας 2. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα
επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία**

Cronbach's Alpha	N of Items
,880	9

**Πίνακας 3. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα
πραγματική διοικητική αυτονομία**

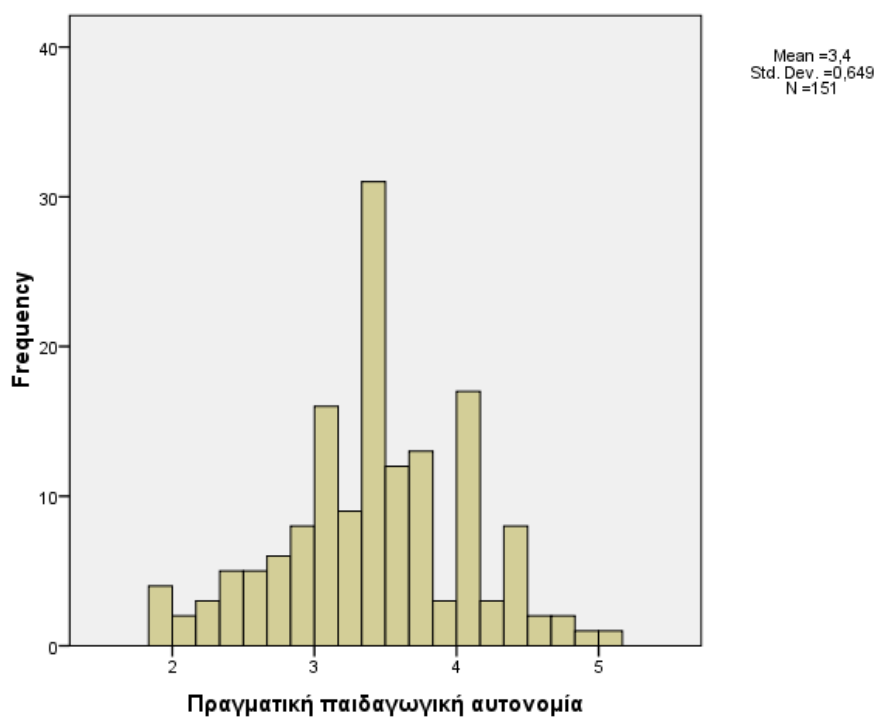
Cronbach's Alpha	N of Items
,810	6

**Πίνακας 4. Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την υποκλίμακα
επιθυμητή διοικητική αυτονομία**

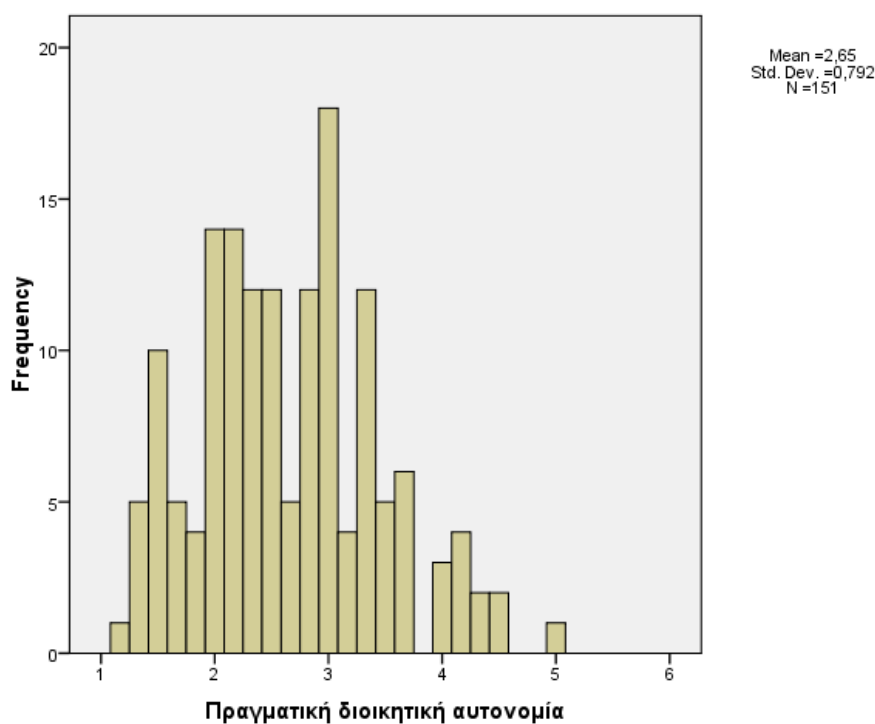
Cronbach's Alpha	N of Items
,916	6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

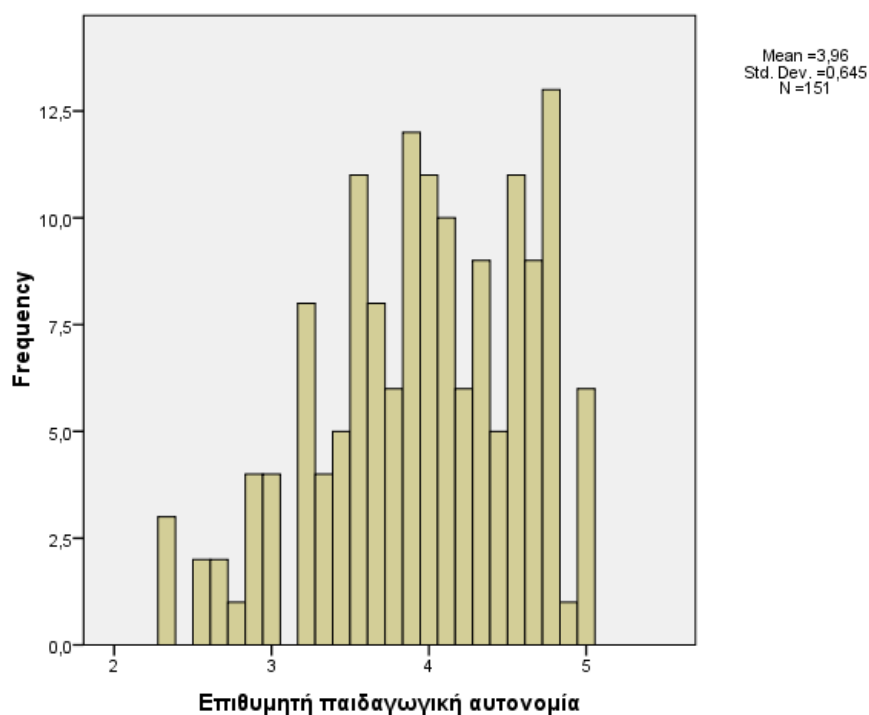
Ιστογράμματα συχνοτήτων



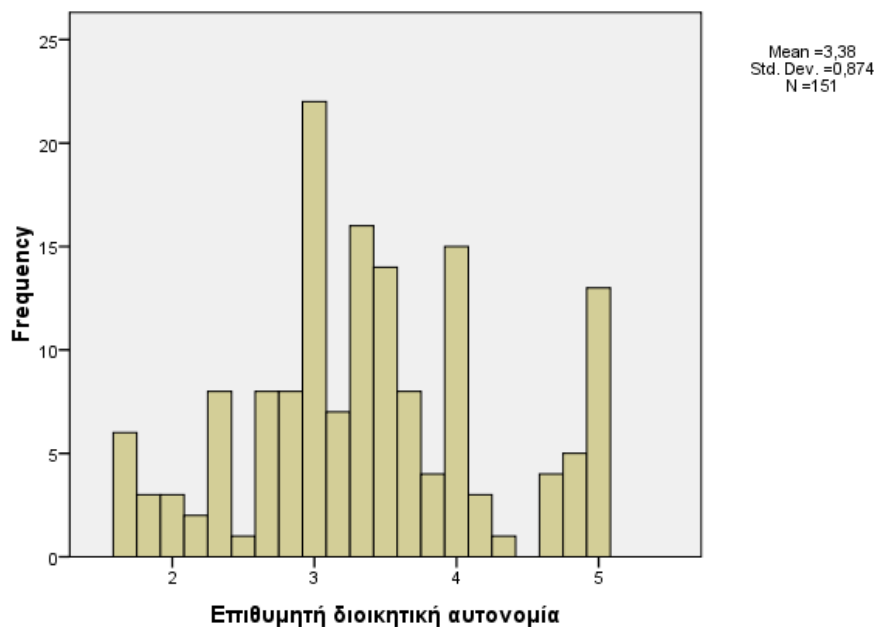
Σχήμα 1. Ιστόγραμμα συχνοτήτων της πραγματικής παιδαγωγικής αυτονομίας



Σχήμα 2. Ιστόγραμμα συχνοτήτων της πραγματικής διοικητικής αυτονομίας



Σχήμα3. Ιστόγραμμα συχνοτήτων της επιθυμητής παιδαγωγικής αυτονομίας



Σχήμα4. Ιστόγραμμα συχνοτήτων της επιθυμητής διοικητικής αυτονομίας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Έλεγχος κανονικότητας των σύνθετων μεταβλητών

Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας των σύνθετων μεταβλητών με το τεστ One-Sample

Kolmogorov-Smirnov (1-Sample K-S)

		Πραγματική παιδαγωγική αυτονομία	Επιθυμητή παιδαγωγική αυτονομία	Πραγματική διοικητική αυτονομία	Επιθυμητή διοικητική αυτονομία
N		151	151	151	151
Normal Parameters ^a	Mean	3,40	3,96	2,65	3,38
	Std. Deviation	,649	,645	,792	,874
Most Extreme	Absolute	,075	,085	,084	,096
Differences	Positive	,074	,057	,084	,096
	Negative	-,075	-,085	-,050	-,075
Kolmogorov-Smirnov Z		,919	1,045	1,037	1,176
Asymp. Sig. (2-tailed)		,367	,225	,233	,126

a. Test distribution is Normal.